



UNIVERSITETET I AGDER

# Elevers erfaringer med vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget

En kvalitativ studie av idrettsaktive og ikke- idrettsaktive ungdommer

MARIUS OLSEN

VEILEDERE

Tommy Haugen

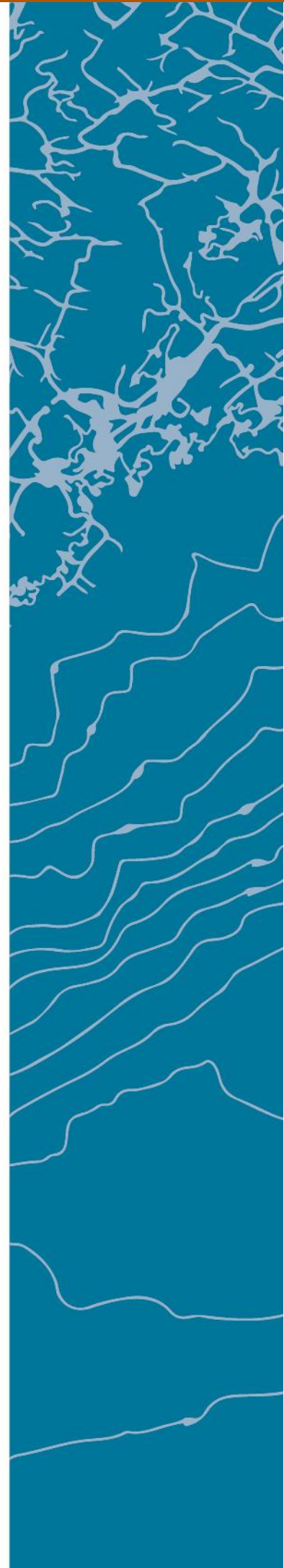
Bjørn Tore Johansen

**Universitetet i Agder, 2017**

Avdeling for lærerutdanning

Fakultet for helse og idrett

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring



**Forord:**

Å produsere en masteroppgave er en lang og krevende prosess. Jeg vil først takke mine veiledere Bjørn Tore Johansen og Tommy Haugen for sin støtte gjennom å stille opp, vise tillit og komme med gode faglige råd.

Gjennom denne tiden har jeg også hatt god støtte hjemmefra, derfor rettes en stor takk til all familie og venner. En ekstra takk til min samboer Guro og mine 2 barn Lilly og Linnea for all glede og motivasjon de har tilført meg.

Universitetet i Agder

Mai 2017

Marius Olsen

**Sammendrag:**

Formålet med denne studien var å skape en bredere forståelse for hvordan elever erfarer vurderingspraksisen i faget kroppsøving. Studien skulle spesielt ta for seg en sammenligning av idrettsaktive og ikke- idrettsaktive elever for så å gjøre rede for om det er noen forskjeller i hvordan disse gruppene erfarer vurderingen i faget. Informantene i studien var åtte elever fra en skole på Agder. Informantene gikk på tiende klassetrinn. Utvalget er benyttet med bakgrunn i inklusjonskriterier, der kjønn og idrettsaktivitet/ikke- idrettsaktivitet var en avgjørende faktor. Selve datainnsamlingen ble utført ved bruk av kvalitativ metode, der det ble gjennomført personlige dybdeintervjuer med informantene.

Gjennom resultatene er det spesielt erfaringer knyttet til formativ vurdering, deltakelse i tester og kjennskap til kompetansemål som er fremtredende. Det viser seg at informantene i liten grad kjenner til kompetansemålene i kroppsøvingsfaget. Videre er informantene noe delte i synet på tilbakemeldinger, der enkelte elever etterlyser flere og hyppigere tilbakemeldinger, mens andre peker på at innholdet i større grad kunne omfattet teknikk og utførelse. Det er også enkelt synlig for informantene hvilke elever som er idrettsaktive eller ikke. Bedre fysikk og ferdigheter oppleves som et kjennetegn hos elevene som bedriver idrettsaktivitet. Tidligere er det gjort lite forskning på idrettsaktive/ikke- idrettsaktive elever i kroppsøvingsfaget. Dette arbeidet kan derfor være med på å gi en viss informasjon om feltet og samtidig inspirere til videre forskning fra ulike perspektiver.

**Nøkkelord:** *Vurdering, formativ vurdering, kompetansemål, idrettsdeltakelse, kvalitativt intervju*

**Abstract:**

The purpose of this study is to create a better understanding of how students experience and understand being assessed in the subject of physical education. The study was focused specifically on the comparison of athletically active and non-athletically active students. The study will explain the possible differences in how these groups experience assessments within the subject of physical education. The participants of the study were eight 10th grade students from a school in Agder. The study's criteria for participants included gender and athleticism as deciding factors. The method for collecting data was qualitative, including personal in-depth interviews with the participants. Through these results, there are especially experiences of formative assessment, attendance of tests and knowledge of competency goals that are forthcoming.

The results show that the informant's knowledge of the assessment goals were lacking. Furthermore, the participants had somewhat divided views on feedback. Individual students expressed an interest in receiving additional and more frequent feedback, while others pointed out that the content could encompass more focus on technique and execution. It is also easily identifiable to the participants which students are athletically active or not. Better physique and skills are characteristics among students that participate in athletics. Formerly there have been little research done on athletically active vs non-athletically active students in the subject of physical education. Therefore, this work can provide certain information about the field while inspiring further research from different perspectives.

**Keywords:** *Assessment, formative assessment, competency goal, sport participation, qualitative interview*

## **Innhold**

1.0 Innledning.....	6
1.1 Studiens formål.....	7
2.0 Teori .....	8
2.1 Faget kroppsøving .....	8
2.1.1 Kroppsøvingsfagets historie: .....	9
2.1.2 Vurderingsgrunnlag: .....	10
2.2 Idrett og kroppsøving: .....	11
2.3 Vurdering:.....	13
2.3.1 Summativ vurdering: .....	13
2.3.2 Formativ vurdering: .....	14
2.3.3 Forskning på vurdering i kroppsøvingsfaget .....	15
2.3.4 Tester: .....	17
2.4 Kjønn .....	19
3.0 Metode.....	21
3.1 Utvalg .....	22
3.2 Prosedyre .....	22
3.3 Bearbeidelse og analyse av data .....	23
3.4 Reliabilitet og validitet .....	24
3.5 Presentasjon av data.....	25
3.6 Forskningsetiske betraktninger .....	26
4.0 Presentasjon og vurdering av resultater .....	29
4.1 Presentasjon av informantene .....	29
4.2 Vurdering:.....	31
4.3 Idrett og kroppsøving.....	37
4.4 Kompetansemål: .....	38
4.5 Kjønn: .....	39
5.0 Diskusjon.....	41
5.1 Diskusjon av funn .....	41
5.2 Metodisk diskusjon:.....	48
6.0 Oppsummering .....	51
7.0 Referanseliste .....	54
8.0 Vedlegg .....	58

Vedlegg 1: Intervjuguide benyttet i forbindelse med intervjuene .....	58
Vedlegg 2: Eksempel på utført transkripsjon .....	59
Vedlegg 3: Godkjenning av prosjektet fra NSD.....	64
Vedlegg 4: Samtykkeskjema benyttet i forbindelse med utvalg av informanter.....	65

## 1.0 Innledning

Vurdering er noe de aller fleste praktiserer, enten bevisst eller ubevisst. Det å vurdere noe som bra eller dårlig er et naturlig trekk i menneskets atferd (Bjørndal, 2002). Uttrykket vurdering kan defineres på flere måter, men det er naturlig å si at vurdering betyr å gjøre seg opp en mening om noe (Bjørndal, 2002). Vurderingsbegrepet er videre noe man kan ha mange assosiasjoner til, men i denne sammenhengen vil begrepet gjøre seg gjeldende opp mot bruk i skolen. Vurderingens offisielle formål i skolen er først og fremst å fremme læring og utvikling, samt motivere elevene til innsats og til å benytte sine evner (Læringssenteret, 2003). Samtidig skal vurderingen bidra til å hjelpe elevene fremover via veiledning og tilbakemeldinger, slik at de vil være i bedre stand til å reflektere over eget arbeid, arbeidsmåter og progresjon (Læringssenteret, 2003). På den andre siden skal vurderingen også være et hjelpemiddel for lærernes arbeid gjennom å gjøre undervisningen enklere å forbedre, samt gi informasjon som kan bidra til en bedre tilpasset opplæring for den enkelte elev (Læringssenteret, 2003). Dette er med på å understreke at vurdering er et komplekst og omfattende arbeid i skolen, der det er mye å ta tak i (Bjørndal, 2002).

Vurdering knyttet til kroppsøvfingsfaget har gjennomgått flere endringer gjennom årenes løp, senest i 2012, der det ble fastsatt at elevenes innsats nå skulle være en del av vurderingsgrunnlaget (Udir, 2012). Samtidig ble det bestemt at elevenes forutsetninger ikke lenger skulle påvirke vurderingen i faget (Udir, 2012). Hva som faktisk skal vurderes i kroppsøvfingsfaget kommer frem i relativt grove trekk fra læreplanen, som er basert på kompetansemål som skal oppnås (Udir, 2015). Det er videre læreren i faget som legger grunnlaget for vurderingen da han utformer kjennetegn på måloppnåelse knyttet til hvert kompetansemål (Dobson & Engh, 2010). Derfor vil det naturligvis kunne være variasjon i hva som blir vurdert og hvordan det vurderes i den norske skolen.

Deltakelse i organisert idrett er en sentral del av undertegnedes bakgrunn. Det er også svært vanlig at kroppsøvfingslærere har bakgrunn fra den organiserte idretten (Corbin, 2002). Dette kan videre være med å påvirke lærerens valg av innhold og arbeidsmåter (Corbin, 2002). Forskningsarbeid indikerer også at kroppsøvfingsfaget i større grad kan være tilpasset elever som deltar i idrett ved siden av skolen (Sävfenbom, Haugen & Bulie, 2014). Dette er noe som

har bidratt til refleksjon vedrørende om man som idrettsaktiv ungdom kan ha en fordel av idrettsdeltakelse inn i kroppsøvfingsfaget, særlig knyttet til vurderingsaspektet. Mine erfaringer i rollene som både elev, lærer og observatør har bidratt til stor nysgjerrighet rundt dette, og har vekket min forskningsinteresse. Som kommende lærer er det elevperspektivet som i størst grad har vekket min interesse, da dette kan bidra til å skape en dypere forståelse vedrørende temaet, gjennom elevenes personlige erfaringer.

### **1.1 Studiens formål**

Dette masterprosjektet har et formål om å finne ut av hvordan vurderingspraksisen i kroppsøvfingsfaget erfares, fra et elevperspektiv. Samtidig vil elever som bedriver organisert idrett sammenlignes med elever som ikke gjør dette. Mine spørsmål er formulert i følgende problemstillinger.

- Hvordan erfarer elevene vurderingspraksisen i kroppsøvfingsfaget?
- Erfarer elever som deltar/ikke deltar i organisert idrett noen fordel/ulempe av dette inn mot kroppsøvfingsfaget? Erfarer de det å delta i tester ulikt?
- Erfarer elever av ulikt kjønn (aktive/ikke aktive) at de blir vurdert forskjellig/lik?
- Hvordan erfarer aktive/ikke aktive elever tilbakemeldinger de får i undervisningen?
- Hva erfarer aktive/ikke aktive elever at blir verdsatt i lærerens vurdering?
- Er aktive/ikke aktive elever klar over fagets kompetansemål og bruker de arbeid med mål aktivt?
- Hvordan ønsker aktive/Ikke aktive elever at vurderingen skal foregå?



## **2.0 Teori**

### **2.1 Faget kroppsøving**

Kroppsøvingsfagets formål i skolen er i grove trekk å være med å bidra til livslang bevegelsesglede, samt skape mestring ut i fra egne forutsetninger hos den enkelte (Udir, 2012). For å nyansere dette kan man si at en velutviklet bevegelseskompetanse vil kunne bidra til mestring og utvikling både i skolesammenheng, og ellers i livet (Ommundsen, 2013). Det er utfordrende å si noe om disse målene i praksis oppnås gjennom skolehverdagen. Det kan med sikkerhet sies at det internasjonalt rettes fokus mot en rettferdiggjøring og legitimering av kroppsøvingsfaget gjennom både en aktivitets og helsediskurs (Ommundsen, 2013). Med dette menes det at kroppsøvingsfaget argumenteres for opp mot det å være i aktivitet, ha det morsomt, unngå overvekt, bedre helsen og andre argumenter som faller inn under disse diskursene (Ommundsen, 2013). Det er vanskelig å si at noe er optimalt, men mye tyder på at kroppsøvingsfaget istedenfor bør legitimeres gjennom et tydelig fokus på allmenndannelse, og kroppens bidrag i dette (Ommundsen, 2013). En del av argumentasjonen for allmenndannelse kan være at kroppen er et viktig kommunikasjonsmiddel, der kroppslig bevissthet, trygghet og selvfølelse kan sees på som bidragsyttere til flere viktige ferdigheter, eksempelvis å legge frem noe muntlig (Arneberg & Briseid, 2008). For å fremme allmenndannelse er man avhengig av å fokusere på fagets innhold og knytte dette til læring i bevegelse, noe som kan gjøres gjennom kompetansemål som gir progresjon og fokus på bevegelseslæring (Arneberg & Briseid, 2008). Forskning støtter opp om viktigheten av dette ved å si at motoriske ferdigheter er svært sentralt i møtet med omverdenen, og innebærer praktisk kunnskap som er essensiell for utvikling og mestring gjennom livets ulike situasjoner (Ommundsen, 2013).

Videre omfatter kroppsøvingsfaget mange forhold, der undervisning og læring er tett knyttet til hverandre (Hansen & Jagtøien, 2001). Disse forholdene kan beskrives gjennom bruk av den didaktiske relasjonsmodellen (Hansen & Jagtøien, 2001). Modellen tar for seg forhold som vurdering, forutsetninger for å lære, rammefaktorer, mål, innhold og læringsaktiviteter (Hansen & Jagtøien, 2001). Videre viser modellen til at alle disse elementene er gjensidig avhengige av hverandre og sammen vil være med å utforme enkeltindividers opplevelse, utbytte og motivasjon av ulike undervisningstimer (Hansen & Jagtøien, 2001) Forskning viser

at 43 prosent av elevene ikke er fornøyd med hvordan kroppsøvingsundervisningen gjennomføres på norske skoler (Sävfenbom et al., 2014). I den samme undersøkelsen kommer det også frem at gutter i utgangspunktet har en bedre innstilling til kroppsøving enn jenter (Sävfenbom et al., 2014).

### **2.1.1 Kroppsøvingsfagets historie:**

Historisk sett har kroppsøvingsfaget, slik vi kjenner det i dag vært gjennom både større og mindre endringer. Diskusjonene om å innføre kroppsøving som et fag i norsk skole begynte på første halvdel av 1800 tallet (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Videre endte dette opp med at kroppsøving ble et norsk skolefag for første gang i 1848, nedfelt i norsk folkeskolelov (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Kroppsøvingsfaget i dag opplevde den seneste endringen med revisjonen som trådte i kraft 1.8.2012 (Udir, 2012). Revisjonens mest vesentlige endringer knyttet til vurdering, befestet at elevenes innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget, samtidig som elevenes forutsetninger ikke lenger skal påvirke vurderingen (Udir, 2012). I dag skal også kompetansemålene for faget være med på å definere innholdet, samt danne grunnlaget for vurderingen i faget, samtidig som livslang bevegelsesglede fremstår sentralt når fagets formål omtales (Udir, 2012). Dette står i kontrast til normalplanen i 1939, der innholdet i faget ble påvirket utenfra av både forsvaret og idrettsretningen (Brattenborg & Engebregtsen, 2013).

Senere kom forsøksplanen i 1959, som i hovedsak la opp til en smal emnetilnærming, men også bidro positivt ved å skape rom for varierte undervisningsmetoder og arbeidsmåter (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). I forsøksplanene ble undervisningen tilpasset utfra elevenes nivå, slik at de svake og sterke elevene i stor grad fikk ulik og adskilt opplæring (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Med mønsterplanenes inntog i 1974 forsvant den adskilte opplæringen, og man ønsket nå at differensieringen skulle gjøres i samlet klasse, gjennom en mer tilpasset opplæring (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Videre ga både mønsterplanen i 1974 og 1987 stor frihet til skoler og lærere, slik at innhold og undervisningsmetoder i større grad kunne defineres utfra lokale forhold (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Deler av denne friheten ble borte da læreplanverket for 1997 ble presentert, da læreplanen skulle være målstyrt, noe som innebar større grad av føringer og forpliktelser. (Brattenborg & Engebregtsen, 2013).

### **2.1.2 Vurderingsgrunnlag:**

Målene og vurderingsgrunnlaget for kroppsøvfingsfaget kommer frem gjennom kompetansemålene beskrevet i læreplanen (Heckmann, 2014). Kompetansemålene kan ansees som relativt generelle, noe som gir læreren og skolen frihet til å selv påvirke innhold, mål og vurdering. Grunnlaget for vurderingen legges når læreren lager kjennetegn på ulike kompetansenivåer for mestring (Dobson & Engh, 2010). Mange kroppsøvingslærere har idrettsbakgrunn, noe som derav kan være med å påvirke deres valg av innhold, arbeidsmåter og kjennetegn på måloppnåelse i faget (Corbin, 2002). Dette kan også påvirke hvilke evner, egenskaper og ferdigheter læreren verdsetter i ulik grad (Corbin, 2002). En av utfordringene for lærerne er at det ikke er en fastsatt innholds struktur, noe som gir frihet, men betyr at man i stor grad må legge et løp på egenhånd, noe som igjen krever høy kompetanse og masser av tid (Dobson & Engh, 2010).

Da kompetansemålene kan fremstå som kompleks, bør disse videre konkretiseres for elevene (Heckmann, 2014). Et tydelig mål oppstår når det er tydelig for elevene hvor de skal, slik at de får en oversikt over hva de skal gjøre (Slemmen, 2009). Ved å ha konkrete mål vil elevene kunne bli i bedre stand til å ta egne beslutninger som kan fremme deres læring og utvikling (Slemmen, 2009). Hovedpoenget er at når elevene inkluderes gjennom samtale om læring vil de ha en større mulighet til å engasjere seg og avdekke hva slags kunnskap de kan relatere til det de skal lære (Slemmen, 2009). Da målene presenteres for elevene bør de være brutt ned og tydeliggjort på en slik måte at hver enkelt elev kan klare å forholde seg til dem (Heckmann, 2014). Når læreren tydeliggjør målene og bidrar til å vise hva som må gjøres for å nå disse vil elevene lære mer (Heckmann, 2014). Forskning viser også at et godt læringsmiljø og fokus på personlig utvikling er noe som kan bidra til at elevene aktivt strekker seg etter og setter seg nye mål (Halvari, Skjesol & Bagøien, 2011). Videre vil det være viktig for læreren å sette realistiske men likevel relativt høye mål sammen med elevene (Trouiloud et al., 2002). Det å ha høye forventninger og mål for elevene har følgelig en positiv sammenheng med hva elevene klarer å oppnå i praksis, samt at det positivt påvirker elevenes tro på egne evner (Trouiloud et al., 2002).

## 2.2 Idrett og kroppsøving:

Helt tilbake til kroppsøvfingsfagets røtter, altså før det kom inn i skolen, ble faget assosiert med og inspirert av religiøse, krigerske, estetiske, underholdende og idrettslige verdier (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Ser man på dagens læreplan i kroppsøving, kan man tydelig se at idrett fortsatt har en rolle å spille i faget. Dette er synlig gjennom kompetansemål som sier at man skal trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter (Udir, 2015). Med bakgrunn i dette kan man si at idrettsaktivitet er en del av måloppnåelsen i kroppsøvfingsfaget. Man ser også likheter i noen av de overordnede målene, der skolen for eksempel viser til et kompetansemål i kroppsøving som omhandler praktisering av fair play (Udir, 2015). Fair play står også frem som en kjerneverdi hos Norges idrettsforbund (NIF, 2015). Det kan også være en sammenheng mellom deltakelse i organisert idrett og hvordan man erfarer kroppsøvfingsfaget (Sävfenbom et al., 2014). Forskning viser nemlig at kroppsøvfingsfaget, slik det i dag praktiseres i Norge, favoriserer elever som deltar i organisert idrett ved siden av skolen (Sävfenbom et al., 2014). I Danmark er det vedtatt at barne- og ungdomsidretten skal bidra til å skape trygge miljøer, autonomi, allsidighet, fordypelse og konkurranse på barnets premisser (Rønholt & Peitersen, 1995). Dette er også uttrykk man normalt vil kunne assosiere med kroppsøvfingsfaget. Historisk sett er det guttene som har vært i et klart overtall når det gjelder deltakelse i organisert idrett (Klomsten, 2012). På den andre siden kan vi se at det blir flere jenter og kvinner i idretter som har vært mannsdominerte, mens jentene selv står for flertallet i idrett som håndball, dans og turn (Klomsten, 2012). Hvis man ser dette i perspektiv er det tydelig at kvinners sene inntog i idretten kan ha påvirket dette (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Fotball for kvinner ble ikke tatt opp som offisiell gren før 1976, mens man i holmenkollstafetten åpnet for kvinnelig deltakelse først i 1975 (Brattenborg & Engebregtsen, 2013).

Ballspill er en aktivitet, som ofte kan fremstå som en dominerende aktivitet i faget. En trend der ballspill dominerer faget kan sees på som en svakhet, og som en konsekvens av kroppsøvfingslærernes personlige bakgrunn (Treasure & Roberts, 1995). Mange kroppsøvfingslærere har bakgrunn fra idretten, noe som da vil kunne påvirke innholdet i faget, og ikke minst lærerens syn på rettferdighet og konkurranse (Treasure & Roberts, 1995). På den andre siden finnes det også potensial for å heve kvaliteten på det allerede dominerende innholdet (Gray & Sproule, 2011). En tradisjonell tilnærming til lagspill i kroppsøvfingsfaget

er å øve på ferdigheter utenfor selve spillsituasjonen (Gray & Sproule, 2011). Dette kan for eksempel foregå i fotball, ishockey, volleyball og basketball. Ved en slik tilnærming vil ikke elevene kunne utvikle en naturlig forståelse for situasjoner som oppstår i spillet, og tilhørende ferdigheter (Gray & Sproule, 2011). Nyere forskning har derimot sett nærmere på en tilnærming der elevene skal lære gjennom spillsituasjoner, en tilnærming som ofte er problembasert, der den optimale løsningen ofte blir funnet etter flere forsøk (Gray & Sproule, 2011). Denne tilnærmingen fokuserer også på kommunikasjon og romforståelse, der resultatene viser at elevene gjennom et slikt undervisningsopplegg får en mer realistisk oppfatning vedrørende spillet, og bedrer sine prestasjoner i spillsituasjoner (Gray & Sproule, 2011).

Konkurranse er en sentral del av idretten, men kan også sees i resten av livet både sosialt og på arbeidsplassen, derav også i kroppsøvingsfaget (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Derfor er konkurranse noe som for mange vil ansees som naturlig (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Det er også teorier som underbygger dette ved å vise til at konkurranse kan bidra til å tilfredsstille flere ulike behov (Annerstedt, 1990). Her fremheves behov for sosial sammenligning, sosial kontakt, spenning og trygghet, samt behovene for å oppnå kompetanse, sensorisk variasjon og fysisk aktivitet (Annerstedt, 1990). Avhengig av enkeltindividet, vil det være varierende hvor mange behov som blir dekket, fra ingen til mange (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Med bakgrunn i dette vil derfor en konkurranse kunne oppleves som svært meningsfull og givende for noen, mens andre kan oppleve utrygghet, uheldige spenningsnivåer og meningsløse opplevelser (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Det er derfor nødvendig å være reflektert rundt hvilke metoder og organiseringsformer man vil benytte i konkurranse i kroppsøvingsfaget, opp mot hva man skal lære (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Svenske studier viser at mange elever på ungdomstrinnet er positive til konkurranse i kroppsøvingsstimen til tross for at man opplever seg selv som dårligere enn medelever (Annerstedt, 1990). Studiene viser også at jo dårligere man opplever seg selv i forhold til sine medelever, jo dårligere opplever man konkurranse (Annerstedt, 1990). Det er videre ingen fasit på hvordan man skal organisere konkurransesituasjoner men av hensyn til dem som får dårlige opplevelser av dette vil man med fordel kunne tone ned graden den enkelte ses ved å ikke legge for mye struktur i konkurransen (Annerstedt, 1990).

## **2.3 Vurdering:**

Begrepet vurdering omhandler elevenes læring og beskriver det som skjer på klassenivå (Heckmann, 2014). Vurdering kan defineres som en prosess der det enten bestemmes en verdi av et produkt, eller av prosessen som leder til sluttproduktet (Nordahl & Hansen, 2012). Derav vil vurdering i denne sammenheng omhandle produkter, men også arbeidet som leder frem til produktet. I skolen, har vurdering på et overordnet nivå, til hensikt å forbedre undervisningen, læringsmiljøet, samt elevenes sosiale og faglige læringsutbytte (Nordahl & Hansen, 2012). En viktig faktor som vil spille inn når man skal vurdere er fagets egenart (Dobson & Engh, 2010). Vanligvis har de teoretiske fagene klasserommet som en ramme, mens man i kroppsøving vil oppleve å undervise og vurdere i gymsaler, svømmehaller, i skogen og på andre ulike arenaer. Dette kan bidra til å gi ulike rammer og forutsetninger inn mot vurderingsarbeidet.

Med bakgrunn i dagens vurderingssituasjon vil det for lærere være viktig å gjøre seg opp en forståelse av kompetanse i kroppsøving med medfølgende vekt på innsats, samarbeid, mestring og kunnskap (Dobson & Engh, 2010). Osloundersøkelsen viser at lærerne forstår og vektet disse faktorene relativt ulikt (Vinje, 2009). Spennet av vekting på ferdighet varierte fra femten til åtti prosent, innsats og samarbeid varierte fra null til sytti prosent, mens vektingen av kunnskap varierte fra null til seksti prosent (Vinje, 2009). Gjennom samme undersøkelse kommer det frem at lærerne kunne ønske seg smalere kompetansemål og tydeligere minstekrav for å gjøre vurderingen mer rettferdig og lik for elevene (Vinje, 2009). Et eksempel er at 71,5 prosent av deltakerne i studien valgte å gjennomføre standardiserte tester for å måle elevene i kroppsøvingsfaget (Vinje, 2009). Vurdering omtales oftest i to hovedformer, summativ og formativ (Nordahl & Hansen, 2012).

### **2.3.1 Summativ vurdering:**

Den summative vurderingen kjennetegnes av at den ser bakover i tid, der vurderingen avgjør om eleven lever opp til de krav og forventninger som er stilt i forbindelse med arbeidet (Heckmann, 2014). Den summative vurderingen har som mål å gi informasjon om nivået til elevene ved avslutningen av grunnopplæringen (Nordahl & Hansen, 2012). Formålet med dette kan ofte beskrives som at man vil oppnå kontroll gjennom å kontrollere fastsatte krav

(Heckmann, 2014). Uttrykket vurdering av læring forbindes ofte med summativ vurdering (Wølner, 2013). Vurdering av læring kommer til uttrykk i slutten av undervisningsperioder eller når en standpunkt karakter skal settes (Wølner, 2013). For eksempel vil man ved utgangen av tiende klasse motta standpunkt karakterer i fagene man har deltatt i. Vurdering av læring sees tradisjonelt på som relativt statisk og er en vurderingsform som kan beskrives som enveis (Wølner, 2013). Allikevel kan denne vurderingen også bidra til å hjelpe elevene med å se fremover og utvikle seg om den formidles på en dynamisk måte (Wølner, 2013). Istedenfor å bare gi elevene karakter kan man også fokusere på å gi tilbakemeldinger ved siden av karakterene som er av god kvalitet (Wølner, 2013). Hvis man som lærer får til dette vil det kunne bidra at elevene får et større utbytte av vurderingen og kan ta med seg lærdommen i arbeid med andre temaer eller når de kommer over i den videregående skolen (Wølner, 2013).

### **2.3.2 Formativ vurdering:**

Formativ vurdering beskriver de tilbakemeldingene elever mottar underveis i en læringsprosess (Nordahl & Hansen, 2012). Ved formativ vurdering er formålet utvikling hos både lærer og hos den enkelte elev (Heckmann, 2014). Vurderingen skal bidra til å fremme læring, utvikle kompetanse hos elevene og danne et grunnlag for å praktisere tilpasset opplæring (Nordahl & Hansen, 2012). Tilpasset opplæring er noe alle elever i norsk skole har rett og krav på (Udir, 2015). Opplæringen defineres som tilpasset når man har kjennskap til elevenes erfaringsbakgrunn og kompetanse, for videre å forsikre seg om at elevene får utfordringer og muligheter til å oppleve mestring og tilhørighet, både faglig og sosialt (Stålsett, Storhaug & Sandal, 2009). Tilpasset opplæring er en viktig del av norsk skole, der det kan bidra til å stimulere elevenes positive forventninger til mestring og selv vurdering (Skaalvik & Fossen, 1995).

Videre er vurdering for læring et velkjent uttrykk innen formativ vurdering (Wølner, 2013). Vurdering for læring er et komplekst begrep som overordnet skal bidra til å gi lærerne informasjon som kan benyttes for å tilpasse opplæring for den enkelte elev (Wølner, 2013). Vurdering for læring handler altså om å hente ut informasjon om hvordan elevenes nåværende faglige nivå er, samt informasjon om deres læringsstrategier (Wølner, 2013). Ved aktivt arbeid med vurdering for læring er det svært viktig å tilpasse undervisningen slik at man kan innhente systematisk informasjon om elevenes ståsted (Wølner, 2013). Ved å gjøre dette vil man kunne avdekke hva elevene vet, men også hvordan, når og om de benytter kunnskapene de besitter (Wølner, 2013). Man vil også kunne benytte denne informasjonen til å tilpasse sin

egen undervisning til elevgruppen, samtidig som man kan gi presise tilbakemeldinger om hvordan eleven kan komme seg videre og forbedre sitt arbeid (Wølner, 2013). Forskning viser at fortløpende tilbakemeldinger knyttet til læringsmål gir større læringsfremmende effekt enn karakterer alene (Slemmen, 2009). Det er også nødvendig at tilbakemeldingene som blir gitt, benyttes til å forbedre seg av elevene (William, 2011). Å gi effektive tilbakemeldinger er derfor meget utfordrende, da en liten feil kan føre til at elever gir opp, avviser tilbakemeldingen eller velger et lettere mål (William, 2011). Forskning gjort både nasjonalt og internasjonalt tyder på at kvaliteten i tilbakemeldingene man mottar bør økes (Gamlem, 2014). En for stor del av tilbakemeldingene inneholder ros og positivitet, selv om det ikke nødvendigvis er et behov for dette (Gamlem, 2014). Uvøren bruk av ros i tilbakemeldinger til elevene vil være meningsløst og kan hemme elevenes læring, i den grad deres evne til å vurdere seg selv svekkes (Slemmen, 2009).

Selv om karakterer i seg selv ikke utgjør noen god vurdering for læring, er de en sentral del av ungdomsskolen, noe som gjør at man bør lage kriterier eller kjennetegn knyttet til de ulike karakterene (Slemmen, 2009). Slik kan elevene i større grad ha en forståelse av hvorfor de får en viss karakter og hva som kan gjøres for å forbedre denne (Slemmen, 2009). Vurdering for læring kan også relateres til veiledning/coaching (Slemmen, 2009). I denne sammenheng er formålet å bidra til å fremme økt yteevne og læring (Slemmen, 2009). Dette gjøres vanligvis gjennom konstruktive tilbakemeldinger, motiverende teknikker og reflekterende spørsmål (Slemmen, 2009). Historisk sett har formativ vurdering vært relativt lite brukt av lærere, mens summativ vurdering har fremstått som dominerende (Wølner, 2013). Det som avgjør i hvilken grad en vurdering er formativ eller summativ vil være hvordan informasjonen fra vurderingen anvendes, da disse definisjonene stort sett opptrer som flytende i praksissituasjoner (Heckmann, 2014).

### **2.3.3 Forskning på vurdering i kroppsøvfingsfaget**

Forskning utført med formål om å finne ut mer om vurdering i kroppsøvfingsfaget viser at man har sine utfordringer. Undersøkelser gjort på ungdomstrinnet i norsk skole viser at annenhver lærer ikke gir elevene tilbakemeldinger om status opp imot kompetansemålene for emne og faget (Dobson & Engh, 2010). Årsakene som trekkes frem blant lærerne i undersøkelsen er det lave timeantallet kombinert med tiden man opplever at man kan bruke på å aktivt gi formative tilbakemeldinger til elevene (Dobson & Engh, 2010). Det er videre vist at formativ vurdering i form av tilbakemeldinger på rett måte, vil kunne gi en signifikant



læringsfremmende effekt (Vinje, 2009). For å kunne oppnå en læringsfremmende effekt gjennom formativ vurdering, kreves tid og høy kompetanse hos lærerne (Dobson & Engh, 2010). Det er også flere kriterier som må være oppfylt, der tydelige mål, dialog og gode tilbakemeldinger er sentralt (Heckmann, 2014). Videre kjennetegn på god formativ vurdering vil være å gi råd, skape trygghet og bidra til refleksjon, mens man på den annen side bør unngå sammenligning og oppgaver som oppleves irrelevante for elevene (Hopfenbeck, 2014). En amerikansk undersøkelse viser at lærere som har spesialisert seg på kroppsøvfingsfaget vil kunne få mere ut av hver enkelt time kroppsøving, enn lærere som mangler denne kompetansen (McKenzie et al., 1995). I den forbindelse er det snakk om lengre tid med høy intensitet, lengre tid der man øver på spesifikke ferdigheter og hele 3.9 minutter mer med kunnskap per time (McKenzie et al., 1995). Over lengre tid kan dette tenkes å utgjøre en signifikant forskjell som frigjør mere tid til instruksjon og tilbakemeldinger (McKenzie et al., 1995).

Mange elever i den norske skolen ser på vurderingen de får som en automatisk følge av medfødte egenskaper og ferdigheter (Hopfenbeck, 2014). Altså kan man si at mange elever ser på kompetanse, ferdigheter og intelligens som noe man har eller ikke har. En slik oppfatning kan spille inn på elevenes innsats og fokus på å lære (Hopfenbeck, 2014). Tilbakemeldinger som inneholder ros, tips, beskrivelser og spørsmål rundt læringsprosessen vil derfor kunne være essensielle for å bidra til kroppsøvfingsfagets formål om livslang bevegelsesglede (Hopfenbeck, 2014). En studie gjort i Hedmark skolen viser at elevene etterlyser konkrete, tydelige og bedre tilbakemeldinger underveis i en læringsprosess (Tveit, 2007). Mellom femten og tjuefem prosent av elevene i undersøkelsen opplever å ikke mota tilbakemeldinger, mens de samme elevene også scorer lavest på trivsel og motivasjon (Tveit, 2007). En av elevene som faller under denne kategorien forteller også at man ikke oppsøker hjelp fra lærere eller klassekamerater fordi man er redd for å vise svakhet (Tveit, 2007). Tidligere er det blitt nevnt at lærere ikke gir tilstrekkelig med tilbakemeldinger, mye på grunn av manglende tid. Derfor vil det å søke hjelp fra klassekamerater kunne være et supplement til lærerens vurdering (Dobson & Engh, 2010). Dette er dog avhengig av at lærerne legger grunnlaget gjennom å hjelpe elevene til å kunne gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger (Dobson & Engh, 2010).

### 2.3.4 Tester:

En test innen kroppsøvingsfaget er en standardisert prøve man benytter for å måle bestemte forhold som utholdenhet, styrke eller spenst (Udir, 2015). En undersøkelse viser at 71,5 prosent av lærerne i osloskolen benytter standardiserte tester (Vinje, 2009). Læreplanen i kroppsøvingsfaget viser ikke til fysisk testing, der testing av egenskaper som styrke og utholdenhet ikke samsvarer med kompetansemålene i læreplanen (Udir, 2012). Paragraf 3-3 i opplæringsloven antyder også at dette kan være stridig gjennom følgende formulering: «Det er forskriftsstridig å legge til grunn et normrelatert vurderingsprinsipp, for eksempel å bruke resultater fra tester som grunnlag til å sammenligne elever» (Udir, 2012, s 10). Videre utfordringer er knyttet til praktiske muligheter for rettferdig gjennomføring, der man kan stille spørsmål ved hvor lett det lar seg gjøre å gjennomføre tester under like forhold fra gang til gang (Udir, 2012). Skal man forvente fremgang må man også stille seg spørsmål vedrørende om undervisningen er lagt opp slik at man kan forvente fremgang, både med tanke på hyppighet og intensitet (Udir, 2012). Den praktiske gjennomføringen kompliseres ytterligere av at man kan forvente bedre fremgang hos nybegynnere, mens elever på høyere nivå ikke kan forvente en like bratt utviklingskurve (Udir, 2012).

Læreren trenger åpenbart et vurderingsgrunnlag, men om dette grunnlaget i for stor grad baserer seg på standardiserte tester kan dette bli et problem (Corbin, 2002). De som yter full innsats men allikevel ikke klarer å oppfylle kravene testene medfører, vil kunne oppleve synkende selvtillit som en direkte følge av dette (Corbin, 2002). Mindre gode erfaringer med standardiserte tester, kan også føre til at man opplever høye krav og flauhet, noe som kan føre til at man ikke ønsker å delta (Hopple & Graham, 1995). Opplevelse av flauhet kan skyldes sårbarhet knyttet til det å være synlig (Wiersma & Sherman, 2008). Ofte gjennomføres tester sammen med eller ved siden av et betydelig antall medelever, som kan øke opplevd press og påvirke opplevd fokus (Wiersma & Sherman, 2008). Dette kan videre bidra til en følelse av at fysisk aktivitet er konkurransepreget og ubehagelig å delta i (Hopple & Graham, 1995). Derfor kan man stille spørsmål ved om slike tester utføres for elevenes del, eller om fokuset ligger på at læreren skal bevise kompetanse eller oppnå suksess med årsplanen sin (Corbin, 2002). Elever opplever i liten grad noen mening med slike tester, og i mange tilfeller tar testene opp mye undervisningstid (Hopple & Graham, 1995). Det foreslås allikevel at tester kan være et nyttig verktøy hvis man utfører de på en korrekt måte (Hopple & Graham, 1995). Første bud vil være at elevene har en forståelse for hvorfor man gjennomfører tester og hva

verdiene man oppnår i testene forteller (Hopple & Graham, 1995). Videre bør tester også inneholde læring og fokus på personlig utvikling, der elevene får støtte og opplever testen som positiv og meningsfull (Hopple & Graham, 1995). Forskning viser at de som gjør det godt på tester i skolen har høyere motivasjon for fremtidige tester enn de som gjør det svakt (Wiersma & Sherman, 2008). De sterke elevene vil ofte kunne oppleve slike tester som en mulighet til å vise seg frem og prestere godt (Wrench & Garrett, 2008). Allikevel vil de som ikke gjør det så godt kunne ha en motivasjon mot fremtidige tester, så fremt testene oppleves som meningsfulle (Wiersma & Sherman, 2008).

Læreren har også en viktig rolle i å holde motivasjonen oppe hos disse elevene gjennom å støtte, sette fokus på personlig utvikling, gi de små og tydelige fokusområder, samt å sørge for at tester blir gjennomført på en trygg og skånsom måte (Wiersma & Sherman, 2008).

Potensielt kan svake testresultater og manglende motivasjon føles truende og bidra til at man beskytter seg selv (Ommundsen, 2004). Selvbeskyttelse kan bety at elever finner årsaker for å ikke delta, eller for å bortforklare egne prestasjoner, samt reduserer innsats for ikke å vise sine svake sider (Ommundsen, 2004). Man velger med andre ord å redusere sin tilstedeværelse for ikke å være i en sårbar og synlig situasjon, der man føler seg truet.

Misnøye med tradisjonelle fysiske tester i kroppsøvningsfaget, har gjort at andre metoder har kommet inn i skolen (Joyner & Mcmanis, 1997). En populær tilnærming er å utføre tester på en mer autentisk måte (Joyner & Mcmanis, 1997). Dette innebærer at tester utføres i ekte situasjoner og ferdighetene som skal måles er relevante for situasjonene (Joyner & Mcmanis, 1997). For eksempel vil det være lite relevant å måle hvor mange innsidepasninger i fotball man kan slå presist mot veggen. Istedenfor kan man altså finne en måte å teste innsidepasninger på i spill, der man er under press og må vurdere ulike spillalternativer. En slik tilnærming vil naturlig bidra til at kompetansen man tester vil være lettere å jobbe mot gjennom undervisningen (Joyner & Mcmanis, 1997). Dette i motsetning til at man kanskje ikke har høy nok intensitet i undervisningen til å forvente stor fremgang på det fysiske plan, som nevnt tidligere.

Tidligere ble det nevnt at tester kunne være med å utgjøre en del av lærerens vurderingsgrunnlag. Men det finnes også flere anvendelsesområder for standardiserte tester. I dagens samfunn virker det å være en allmenn oppfatning at barn og ungdom er i dårligere

fysisk form og har dårligere helse enn i tidligere generasjoner (Wrench & Garrett, 2008). Derfor argumenteres det for at tester vil kunne være en god måte å overvåke helse på, noe som også er blitt integrert i faget (Wrench & Garrett, 2008). Det finnes også mishagsyttringer mot dette, da det hevdes at helse ikke nødvendigvis kan måles i resultater på standardiserte tester (Wrench & Garrett, 2008). En rekke medisinske variabler som blodtrykk og hjerterytme faller nemlig utenfor (Harris & Cale, 2006). På samme måte kan man heller ikke vite hva slags innsats og fokus hver enkelt elev legger i testen (Harris & Cale, 2006). Det er heller ingen bevist sammenheng mellom å være i god form og aktivitetsnivå ellers i livet (Harris & Cale, 2006). Paradokset er da at en som gjør det godt på en test men er i lite aktivitet ellers kan oppleve at dette er bra nok, mens en som gjør det svakt på en test men ellers er i mye aktivitet kan oppleve dette som demotiverende, noe som kan fungere som en demper på vedkommendes aktivitetsnivå (Harris & Cale, 2006).

## **2.4 Kjønn**

Gutter og jenter har i utgangspunktet biologiske forskjeller (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Dette er forskjeller som kan spille en rolle i kroppsøvfaget, der vekt og høyde opp mot styrke og utholdenhet vil være med å danne et grunnlag for fysiske ferdigheter og derav prestasjon i faget (Klomsten, 2013). I tidlig alder finner man ingen dokumenterte forskjeller på kjønnene (Klomsten, 2013). Allikevel har man funnet forskjeller i lekmønstre hos jenter og gutter, der jentene i større grad foretrekker rollespill, fantasilek og rolig lek, mens guttene ofte velger mer viltre leker (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Hos jentene inntreffer normalt pubertetsalder to år tidligere enn hos gutter, og det er fra dette stadiet at forskjellene oppstår (Klomsten, 2013). Jentene vil i denne fasen ofte være høyere enn guttene, men da guttene kommer i puberteten blir jentenes vekst tatt igjen, guttene får normalt sett større andel muskelmasse, samt økt lungekapasitet som igjen fører til bedre oksygenopptak og større utholdenhet (Klomsten, 2013). Jentene vil da de går inn i pubertetsalder få økt fettprosent, noe som kan være med å prege synet på egen kropp, og gjøre kroppsøvfaget til en utfordrende arena (Klomsten, 2013). Innen deltakelse i idrett viser det seg også at det for guttenes del er viktigere å vinne, der de verdsetter egenskaper som å være stor, sterk og ha gode ferdigheter (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). Jentene verdsetter derimot det estetiske, det å være tynn, se bra ut og oppføre seg godt (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). I utøvelse av fysisk aktivitet viser det seg også at gutter generelt sett har høyere selvtillit enn jenter (Klomsten, 2006). Noe av årsaken til dette kan være at jenter ikke bare ofte sammenligner seg med andre jenter, men også opp mot guttene (Klomsten, 2006). Da vi vet at guttene fra pubertetsalder

gjennomgående vil ha en høyere fysisk kapasitet vil det derfor være urealistisk for mange jenter å sammenligne seg med disse i kroppsøvfingsfaget (Klomsten, 2006). Det er viktig å være bevisst at man indirekte kan skille kjønn med bakgrunn i egne oppfatninger, antakelser og forestillinger, noe som vil være formet utfra ens egen sosialisering (Klomsten, 2013). Dette er noe som for elevene kan føre til en forsterket forventning om hvordan de skal opptre gjennom at læreren kan sees på som et forbilde (Klomsten, 2006).

### 3.0 Metode

Målet med denne studien er å finne ut av hvordan et strategisk utvalg av informanter (elever) erfarer vurdering i kroppsøvfingsfaget. Dette skal belyses gjennom en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ tilnærming vil på et overordnet nivå handle om å skape forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Selv om det ikke finnes noen allment akseptert definisjon av ordet kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Kvalitativ forskning er tett knyttet opp mot fenomenologien, der man i første rekke søker deltakernes opplevelse av verden (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Med andre ord kan man si at fenomenologien handler om å finne ut av, analysere og tolke livserfaringer. Underlagt kvalitativ forskningsmetode finnes det igjen flere delmetoder, der ulike typer intervjuer, observasjonsmetoder og aksjonsforskning fremstår som det mest sentrale (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Med bakgrunn i mitt formål med denne oppgaven om å finne ut mer om hvordan elever erfarer vurdering i kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen, virker en kvalitativ tilnærming naturlig. Dette virker naturlig fordi en kvalitativ tilnærming vil gjøre at man oppnår dypere informasjon om hvordan noe oppleves i den virkelige verden, for den enkelte informant (Richards & Morse, 2007). Formålet med forskningen innebærer også å lære gjennom informantenes personlige opplevelser, noe en kvalitativ metode vil styrke (Richards & Morse, 2007).

Intervjuet er den mest utbredte tilnærmingen til kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Innen det kvalitative feltet benyttes det flere ulike former for intervju, der den bestemte intervjuformen er tilpasset forskningens formål, slik at det best kan hjelpe oss å skape innsikt i et fenomen (Brinkmann & Kvale, 2015). Dette kan for eksempel være personlige dybdeintervjuer, intervju ved hjelp av data eller telefon eller gruppeintervjuer i ulike størrelser (Brinkmann & Kvale, 2015). For å oppnå best mulig svar på spørsmålene jeg ønsker besvart ble det valgt å gjennomføre personlige dybdeintervjuer. Tanken bak dette er at det ville gi meg de mest oppriktige og grundige svarene. Personlige dybdeintervjuer vil også gi informantene muligheten til å fortelle sin historie privat, noe som vil være en fordel da studien tar sikte på å lære fra den enkelte informant og forstå deres tankegang (Richards & Morse, 2007).

Et intervju kan defineres som en strukturert samtale vedrørende et tema, der man i forkant organiserer interessante hovedspørsmål og forbereder oppfølgingsspørsmål (Rubin & Rubin, 2005). Forskningsintervjuer kan være organisert på flere ulike måter, helt fra et ustrukturert intervju der samtalen flyter, til et skarpt strukturert intervju der alt av spørsmål er satt i forkant (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Omfanget av strukturering bestemmes ofte av hvordan man best kan få svar på sine forskningsspørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Hovedspørsmålene man formulerer brukes gjerne som et hjelpemiddel til å holde intervjuet på rett spor og sørger for at man får svar på det man skal finne ut av (Rubin & Rubin, 2005).

Oppfølgingsspørsmålene benyttes i større grad til å innhente detaljinformasjon, slik at dybde i feltet tilføres (Rubin & Rubin, 2005).

### **3.1 Utvalg**

Utvalget i dette prosjektet består av åtte elever på tiende klassetrinn. Alle informantene går på samme skole et sted på Agder. Utvalget er strategisk utvalgt med bakgrunn i forhåndsbestemte kriterier. Utvalget består av fire jenter og fire gutter, der halvparten av informantene deltar aktivt i organisert idrett på fritiden, mens den andre halvparten ikke gjør dette. Det tas ikke hensyn til om informantene har bedrevet organisert idrett tidligere.

Det ble opprettet dialog med kontaktlærer over e-post, som hjalp til med å få intervjuene godkjent av rektor på skolen, samt tok ansvar for å kartlegge aktuelle deltakere og snakke med disse. Undertegnede var så på et besøk der han hilste på informantene og sørget for utdeling av samtykkeskjemaer, slik at foreldrene kunne skrive under på dette. På forhånd er prosjektet godkjent av NSD (Vedlegg 3) og det er gjennomført to pilotintervjuer. Under pilotintervjuene ble det brukt en elev fra videregående skole og en elev fra ungdomsskolen.

### **3.2 Prosedyre**

Intervjuene som ble gjennomført tar utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 1). En slik intervjuguide er svært vanlig da man utfører semistrukturerte intervjuer (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i sentrale temaer som skulle belyses gjennom prosjektet. Grovt sett omfatter intervjuguiden følgende temaer og underliggende emner:

- Vurdering generelt (Nordahl & Hansen, 2012).

- Summativ vurdering (Heckmann, 2014).
- Formativ vurdering (Vinje, 2009).
- Kjønn (Klomsten, 2013).
- Idrett (Sävfenbom. Et al., 2014).
- Ønsket vurdering (Læringssenteret, 2003).

Under gjennomføringen av pilotintervjuene opplevdes det fra forskerens side som at det var for mange lukkede og uklare spørsmål. Det opplevdes også en noe spent stemning og man fikk ikke tilstrekkelig eller ønsket informasjon i stor nok grad. Intervjuguiden er i ettertid blitt endret for å utbedre dette. Spørsmålene som utformes i en intervjuguide bør være avgrensede og konkrete, der det samtidig åpner opp for oppfølgingsspørsmål og refleksjon hos deltakerne (Dalen, 2011). For at deltakerne i større grad skal åpne seg opp bør spørsmålene være klare og tydelige, men på den andre siden bør de heller ikke være for sensitive eller ledende (Dalen, 2011). Med bakgrunn i dette ble spørsmålene omformulert slik at de ble mer åpne.

Innledningen ble også endret, der flere bakgrunsspørsmål ble lagt til. Dette fordi man som forsker er avhengig av informanter som ikke er redd for å dele sine tanker, ideer og opplevelser (Cresswell, 2007). Tanken er da at en bedre utformet start på intervjuet skulle få informantene til å føle seg tryggere. Med bakgrunn i dette er man også avhengig av å skape en situasjon der informanten kan dominere samtalen og ikke vil være nølende (Cresswell, 2007).

### **3.3 Bearbeidelse og analyse av data**

Etter hvert intervju ble notatene jeg hadde gjort gjennomgått og utvidet, der deltakerne i enkelte tilfeller ble spurt om det jeg hadde skrevet var riktig tolket. Da alle intervjuene var gjennomført ble det arbeidet med transkribering. Transkriberingen ble totalt på 31 sider med linjeavstand 1,5 og skriftstørrelse 11 i times New roman. Analyse av kvalitativ data handler om å oppdage variasjon og samsvar av opplevelser og meninger (Rubin & Rubin, 2005). Man skal belyse sine forskningsspørsmål gjennom informantenes ord for deretter å gjøre dette forståelig for andre (Rubin & Rubin, 2005). Transkribering kan gjennomføres på mange ulike nivåer, der detaljenes viktighet avgjøres av prosjektet man utfører (Rubin & Rubin, 2005). For eksempel vil det i noen tilfeller være essensielt å notere ned latter, gråt, stemning og pauser, mens man i andre tilfeller ikke er avhengig av dette. For å få med flere detaljer kreves også høyere kompetanse og erfaring hos intervjueren (Rubin & Rubin, 2005). I dette tilfellet er transkriberingen relativt grov, der notater gjort under intervjuene senere er blitt utformet til fulle tekster, for så å bli sammenlignet opp mot hverandre under ulike kategorier. Å analysere



betyr å dele opp noe i mindre deler, der man bryter ned materialet for å senere kunne bygge det opp igjen, og å sette det sammen (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Slike analyser kjennetegnes av systematisk lesing, merking av data, refleksjon rundt eget arbeid, samt å ta tak i uttalelser som er interessante, detaljerte eller vekker oppsikt (Silverman, 2006). Jeg har valgt å arbeide ved å først skrive notater for deretter å gjøre om dette til helhetlig tekst. Deretter har jeg lest nøye gjennom og merket de meningene som har kommet frem. Kategorisering er gjort med utgangspunkt i hovedspørsmålene og temaene disse omfatter. Eksempel på datautdrag er gitt i tabell 1.

**Tabell 1: Informantenes karakter i kroppsøvfagsfaget**

Relatert til spørsmål: Hvilken karakter har du i faget og synes du denne er riktig?		
Informant:	Utsagn fra respondent:	Kommentar fra forsker:
Informant 1, Jente ikke idrett	<i>Det er litt forskjellig. Jeg ligger vel på fire på karakterkortet men jeg får både treere og femmere også. Jeg er ikke kjempegod i noe, men jeg er ikke helt elendig heller, også får jeg nok litt ekstra for innsats kanskje.</i>	Oppfatter seg selv som midt på treet ferdighetsmessig. Opplever å få bedret karakter på grunn av høy innsats. Synes at karakteren er riktig satt.

### 3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet beskriver påliteligheten en måling vil kunne representere (Kvale, 1997). For å ivareta reliabiliteten i dette forskningsprosjektet har undertegnede gjort følgende:

- Laget intervjuguide
- Forsøkt intervjuguiden under pilotintervju
- Gjort endringer på intervjuguiden utfra pilotintervjuene

Det er også viktig at hver enkelt informant forstår alle spørsmålene på samme måte (Silverman, 2006). Utfra dette har jeg arbeidet med å gjøre alle spørsmålene som ble stilt så klare og tydelige som mulig. Selv om forskeren sitter med en oppfattelse av at alle informantene har forstått spørsmålene på samme måte er det allikevel ikke sikkert dette stemmer. Pilotintervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide som senere ble forbedret. Men etter forbedringen ble det ikke gjennomført ytterlige pilotintervjuer. Utbedringene ble gjort med bakgrunn i testpersonenes tilbakemeldinger samt egne opplevelser. Derfor vil det sannsynligvis med fordel også kunne gjøres endringer på intervjuguiden som ble benyttet i studien. Et tiltak for å sikre seg at spørsmålene blir forstått likt kan være å benytte spørsmål med svaralternativer, eller grader av svaralternativer, for eksempel en skala (Silverman, 2006). Det anbefales også å bruke lydopptak av intervjuer for å

på best mulig måte sikre seg den fullstendige informasjonen som kommer ut av intervjuet (Silverman, 2006). I dette tilfellet er det ikke benyttet båndopptaker da forskeren har gjort notater. Det er ingen spørsmål som er besvart blankt og interessante og viktige sitater og tanker er notert ned. For å kvalitetssikre dette på best mulig måte ble det notert ned spesielt interessante sitater under intervjuene, mens informasjon som ikke fremsto like sentral ble notert relativt kort ned. I etterkant av hvert intervju fulgte en pause der forskeren kunne utvide sine notater for å få en fyldigere utfyllelse av intervjuet.

Validitet handler om hvorvidt en utført forskning kan betraktes som gyldig, noe som innebærer både kredibilitet og overførbarhet (Ryen, 2002). Validering innebærer også at forskningen som utføres undersøker det den har til hensikt å undersøke (Kvale, 1997). Validering kan kontrolleres gjennom flere stadier, da det er mulig å stille spørsmål rundt validering gjennom et helt forskningsprosjekt (Kvale, 1997). Valideringen kan altså omfatte tematisering, design, selve intervjuet, transkriberingen, analysen, valideringen og rapporteringen (Kvale, 1997). For å ivareta validiteten i dette arbeidet har undertegnede gjort følgende:

- Bevisst valg av design og metode som samsvarer godt med forskningens formål
- Jobbet med og utbedret intervjuguide for å sørge for tilstrekkelig kvalitet
- Kontrollert informantenes utsagn der det har vært større rom for tolkning
- Sørget for at analysen av dataene er logisk
- Hatt et bredt tematisk utgangspunkt som grunnlag for å utføre prosjektet

Innen forskningsfeltet er det flere retninger, der meningene er delte vedrørende både reliabilitet og validitet (Ryen, 2002). Variasjonen strekker seg fra de som mener det er fornuftig å forkaste dette, helt til de som er meget bevisst på at valideringen skal være presis og omfattende (Ryen, 2002).

### **3.5 Presentasjon av data**

Dataene innhentet fra informantene vil presenteres gjennom hovedkategoriene i intervjuguiden. Disse omfatter vurdering generelt (Nordahl & Hansen, 2012), summativ vurdering (Heckmann, 2014), formativ vurdering (Vinje, 2009), Kjønn (Klomsten, 2013),

Idrett (Sävfenbom et.al, 2014) og ønsket vurdering (Læringssenteret, 2003). Det vil altså bli presentert sitater fra informantene opp mot disse kategoriene, samt undertegnedes beskrivelse av sitatet. Gjennom presentasjonene av dataene vil det bli presentert bredde, likheter og motsetninger. Med tanke på å ivareta informantenes anonymitet vil sitatene bli knyttet til beskrivelsen informant og et nummer.

### **3.6 Forskningsetiske betraktninger**

Ved utførelse av forskning er det meget som må tas med i betraktningen (Ryen,2002). I første rekke innebærer utførelse av forskning som omhandler arbeid med personopplysninger meldeplikt, ifølge norsk lov (Lovdata, 2000, 27.12.). Informantene skal videre vernes om gjennom informert samtykke, konfidensialitet, tillit og ved å ta hensyn til eventuelle virkninger deltakelsen kan ha for den enkelte informant (Ryen,2002). Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å gjennomføre et etisk forsvarlig arbeid ved å ta utgangspunkt i informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser deltakelse kan ha for informantene.

Informert samtykke betyr at informanten frivillig skal takke ja til deltakelse, samtidig som man skal være bevisst på at man på et hvilket som helst tidspunkt har anledning til å trekke sin deltakelse tilbake (Kvale, 1997). Informert samtykke innebærer også at deltakerne informeres om undersøkelsens formål og design samt eventuelle innvirkninger deltakelse kan ha på informantenes tilværelse (Kvale, 1997). Et spørsmål man må ta hensyn til i forbindelse med informert samtykke er hvem som skal gi samtykket (Kvale, 1997). Dette er et spørsmål som gjerne dukker opp i forbindelse med forskning på barn og ungdom, der det kan forekomme at den som faktisk skal delta kan bli satt under et press til å delta hvis noen andre skal gi samtykke for dem (Kvale, 1997). I forbindelse med dette prosjektet var det noen kriterier utvalget skulle baseres på. Dette gjorde at jeg først tok kontakt med en kontaktlærer som i første omgang spurte elevene om de ville delta, samt fikk tillatelse fra rektor til å gjennomføre intervjuene. Jeg møtte informantene før intervjuet, der vi fikk hilst på hverandre. Jeg ga også en muntlig innføring i prosjektet og hva intervjuene ville handle om. Elevene ble også spurt direkte av meg om dette var noe de ville delta på. Deretter fikk de med seg et samtykkeskjema som foreldrene skulle skrive under på. Dette samtykkeskjemaet har godkjent innhold av NSD, der prosjektet er meldt etter meldeplikten. Informantene fikk også

informasjon om at dette var høyst frivillig i forkant av intervjuene på intervjudagen. I utgangspunktet var det en åpning for at informantene selv kunne gi sitt samtykke da samtlige hadde fylt 15 år. Allikevel valgte jeg å i tillegg få et samtykke fra foreldrene for å være på den sikre siden. Dette fordi NSD opplyser om at normal praksis gir 15 år gamle ungdommer retten til selv å samtykke, men at det avhengig av prosjektets art vil kunne være nødvendig med samtykke fra foresatte opp til 18 års alder.

Konfidensialitet handler om å beskytte informantenes identitet gjennom å behandle innsamlet data varsomt både i henhold til lagring og publisering (Denzin & Lincoln, 2003). All personlig data skal derfor lagres sikkert og informantene skal på forhånd få informasjon om hvem som har tilgang til dataen (Denzin & Lincoln, 2003). Poenget er at ingen skal havne i ubehagelige situasjoner på grunn av at forskeren gjør feil på dette området (Denzin & Lincoln, 2003). I dette forskningsprosjektet har innhentet data blitt lagret innelåst og derav sikkert. Informantene er i dette tilfellet valgt utfra kriterier, men disse kriteriene er generelle og avslører ingenting som kan knyttes til den enkelte deltaker. Informantene har også via samtykkeskjemaet fått opplyst at datamaterialet kun skal sees på av undertegnede og veilederne. Datamaterialet blir videre slettet etter endt prosjekt. Det har også blitt gitt beskjed om at deltakerne kan oppleve å kunne kjenne igjen seg selv om de leser oppgaven. I denne forbindelse kan det være en utfordring å beskytte informantene fra nære klassekamerater, lærere eller foreldre som vil ha en liten mulighet til å kunne knytte dette opp mot person (Kvale, 1997). Med bakgrunn i dette kan man hevde at komplett anonymitet vil være umulig (Denzin & Lincoln, 2003). Dette vil jeg redegjøre for i neste avsnitt.

Prinsippet om konsekvenser innebærer at man skal minimere risikoen for å påføre en informant skade på noen som helst måte (Kvale, 1997). Man må i forkant av en intervjusituasjon derfor veie opp mulighet og risiko for om informanten vil kunne få en fordel ut av å delta, eller om dette kan påvirke negativt på noen måte (Kvale, 1997). Som nevnt tidligere vil det finnes en mulighet for at lærer, foreldre eller klassekamerater kan kjenne igjen enkeltpersoner utfra deres svar i intervjuene. Selv om dette i utgangspunktet strider med prinsippet om konfidensialitet vil det nok alltid finnes slike muligheter. Jeg valgte derav å fortelle informantene om at dette kunne skje, slik at de var klar over den lille muligheten. Med tanke på temaene de ble intervjuet om oppleves det som relativt skånsomt og den eneste realistiske konsekvensen kunne vært at læreren leser dette, knytter det til en enkeltperson, og

at dette vil kunne prege hans praksis. Med bakgrunn i dette forsøkte jeg å formulere mine spørsmål slik at det ikke skulle være noe negativt knyttet opp mot elevenes læring, men istedenfor å forme et bilde av deres egen erfaring. Jeg kan ikke se at dette skal utgjøre noen fare for noen av informantene. Mitt inntrykk er også at informantene hadde en positiv opplevelse ved å delta.

## **4.0 Presentasjon og vurdering av resultater**

Gjennom denne delen vil resultatene bli presentert og fremstilt i tabeller, eksemplifisert i metodekapittelet. Det vil også bli vist til sitater og sammendrag av resultatene der dette er nødvendig for å belyse funnene i større grad. Dataene vil bli presentert i en rekkefølge der vurdering, idrett og kroppsøving, kompetansemål og kjønn utgjør en kronologisk rekkefølge. Innenfor vurdering vil det være tabeller som omfatter sluttvurdering, formativ vurdering og deltakelse i tester, i tillegg til erfart vurdering og ønsket vurdering. Dette gjøres med utgangspunkt i at vurdering og idrett/kroppsøving belyser de mest sentrale funnene knyttet til oppgavens problemstillinger. Aller først vil det bli gitt en kort presentasjon av informantene for å gi et lite innblikk i hvem disse er og hva de representerer.

### **4.1 Presentasjon av informantene**

#### **Informant 1 (Gutt, ikke idrett)**

Informanten liker kroppsøvfingsfaget helt greit og deltar ikke i organisert idrett. Han bruker en del av fritiden sin på musikk der han både spiller og hører på. Det fortelles videre at han ikke liker fotball så godt, da han ikke føler han blir inkludert i spillet. Mye av dette mener han skyldes at en stor del av klassekameratene hans spiller fotball på fritiden. Karakteren hans i kroppsøvfingsfaget varierer mellom 3 og 4.

#### **Informant 2 (Jente, ikke idrett)**

Informanten synes kroppsøvfingsfaget er gøy, blant annet fordi hun ofte kan være delaktig i valg av aktivitet. Hun driver ikke med noen form for organisert idrett ved siden av skolen. Hun er veldig glad i aktiviteter som kanonball og slåball, mye på grunn av det sosiale. Fotball liker hun mindre godt grunnet høy hyppighet og at hun ikke opplever å delta i spillet i stor grad. Hun får karakteren 5 i kroppsøvfingsfaget.

#### **Informant 3 (Jente, idrett)**

Hun forteller at hun liker kroppsøvfingsfaget kjempegodt både fordi man er i bevegelse og fordi det er sosialt. Hun spiller fotball på fritiden, men har tidligere også vært aktiv i dans og håndball. Hun liker kanonball best både på grunn av det sosiale og det at alle ønsker å vinne over hverandre. Det er ingen aktiviteter hun liker mindre bra. Informanten får karakteren 5 i kroppsøvfingsfaget, men har ambisjoner om å forbedre denne.

#### **Informant 4 (Jente, idrett)**

Kroppsøvfingsfaget er favorittfaget til hennes. Hun liker å være i bevegelse fremfor å sitte stille og synes også faget stimulerer henne sosialt. Informanten har spilt fotball i mange år og spiller fortsatt på fritiden sin. Hun liker ballspill veldig godt, mye fordi hun opplever å være god i disse aktivitetene. Hun trekker ikke frem noe hun liker mindre godt da hun synes alt de har er gøy. Karakteren hennes i kroppsøvfingsfaget er 6.

#### **Informant 5 (Jente, ikke idrett)**

Denne jenta deltar ikke i noe organisert idrett på fritiden, men har interesse for musikk da hun går til sangpedagog. Hun hatet kroppsøvfingsfaget på barneskolen og ved oppstarten på ungdomsskolen men sier at hun liker faget litt bedre nå. Kanonball er den aktiviteten hun liker best da man kan gjøre det bra ved full innsats. Hun liker ikke fotball og hater friidrett. Dette grunnet situasjoner på barneskolen da hun har opplevd å bli presset opp mot krav og tider, noe hun absolutt ikke liker. Informanten opplever å få en del ulike karakterer i faget men antar at hun per nå vil få 4 som standpunktkarakter.

#### **Informant 6 (Gutt, idrett)**

Dette er en gutt som spiller fotball på fritiden sin. Han liker kroppsøvfingsfaget godt fordi han da får trent litt og vært i aktivitet. Han synes også at det faget sosialt på en positiv måte. Liker innebandy og fotball godt fordi han er god i det og fordi han opplever at det blir en konkurranse innad i klassen når de har disse aktivitetene. Han liker basketball mindre bra fordi det blir mye enkeltmannsprestasjoner og lite lagspill. Informanten får karakteren 5 i kroppsøvfingsfaget.

#### **Informant 7 (Gutt, idrett)**

Han liker kroppsøvfingsfaget meget godt fordi han er glad i å være i aktivitet og det gir han en pause fra den ellers stillesittende skolehverdagen. Informanten har spilt fotball lenge og er fortsatt aktiv, der han ansees som et godt talent. Trekker frem fotball som den aktiviteten han liker best og understreker samtidig at han er glad i konkurranse. Sliter litt med å trekke frem noe han liker mindre godt men trekker allikevel frem dans. Han har tidligere gått på dansing, men liker bedre å danse fritt, og synes det er kjedsommelig med innlæring av koreografi i danseundervisningen på skolen. Informanten får karakteren 5 i kroppsøvfingsfaget, men mener selv han skulle hatt 6.

### Informant 8 (Gutt, ikke idrett)

Informanten liker kroppsøvningsfaget relativt godt og synes at det er morsomt. Han har tidligere spilt fotball men valgte å slutte for noen år siden da han opplevde at det ble for seriøst. Han liker både kanonball og ballspill ekstra godt, men synes alle aktiviteten de har i faget er greie. Han vil derfor ikke trekke frem noe han liker mindre bra. Informanten opplever å få karakterene 4 og 5 i kroppsøvningsfaget, der det er usikkert hva som vil bli hans standpunktkarakter.

## 4.2 Vurdering:

Her vil det presenteres resultater av ulike temaer innenfor kategorien vurdering. Temaene som belyses er karakter, hva læreren verdsetter, tilbakemeldinger, tester, ønsket vurdering, kjønn og idrett og kroppsøving.

**Tabell 2:** Informantenes karakterer i kroppsøvningsfaget

Relatert til spørsmål: Hvilken karakter har du i faget og synes du denne er riktig?		
Informant:	Utsagn fra respondent:	Kommentar fra forsker:
1 Gutt, ikke idrett	<i>Varyerer litt, mest 4 og noen ganger 3. synes karakteren er helt grei</i>	Fremstår noe likegyldig og unngår å gå i detalj
2 Jente, ikke idrett	<i>Pleier å få 5. Håper på å få 6. Opplever at dette er riktig karakter da hun ikke er blant de beste.</i>	Ser på det å være positiv og å gjøre sitt beste som årsak til karakteren
3 Jente, idrett	<i>Får karakteren 5. Synes den er riktig men har mål om å få 6. Opplever tydelig at hun må bli bedre ferdighetsmessig for å få 6.</i>	Ser på god sosial opptreden, god innsats og godt humør som årsak til karakteren
4 Jente, idrett	<i>Får karakteren 6. Opplever at dette er en riktig og rettferdig karakter.</i>	
5 Jente, ikke idrett	<i>Litt varierende karakter, men 4 ser ut til å bli standpunktkarakter. Synes dette er riktig.</i>	Opplever ikke seg selv som kjempegod i noe, men hun er heller ikke helt elendig i noe. Tror også hun får litt ekstra betalt for god innsats
6 Gutt, idrett	<i>Får karakteren 5, men ønsker 6. Opplever det som tydelig at han må bli mer positiv for å få 6. Synes dette er urettferdig da han er en stille type.</i>	Oppfatter lærerens tilbakemeldinger som at han skal være positiv i en mer høylytt forstand, noe som for informanten er unaturlig.
7 Gutt, idrett	<i>Karakter vipper mellom 5 og 6. Synes ikke det er riktig og mener han burde ha en ren 6. Synes han fortjener det. Han tror det skyldes at han ikke oppfattes som positiv. Men han gjør det han skal og gjør</i>	



	<i>det bra. Ikke interessert i å heie på og motivere andre foran læreren for å få bedre vurdering.</i>	
8 Gutt, ikke idrett	<i>Ligger på vippen mellom 4 og fem. Gjør det bra i det meste, så med høy innsats tror han at han vil få 5. er enig med læreren og synes karakteren er riktig</i>	Ikke helt tydelig hva som må til faglig for å få en bedre karakter.

De som driver med organisert idrett har karakterene 5/6, 5, 6 og 5. De som ikke bedriver organisert idrett har karakterene 4/5, 4, 5, 4. Med unntak av en informant som går på idrett opplever alle deltakerne at karakteren de får er riktig og føles rettferdig.

**Tabell 3:** *Hva læreren verdsetter i sin vurdering*

Relatert til spørsmål: hva opplever du at læreren verdsetter mest i sin vurdering?		
Informant:	Utsagn fra respondent:	Kommentar fra forsker:
1 Gutt, ikke idrett	<i>Mest innsats, men man må jo være god også</i>	Opplever at læreren legger mest vekt på innsats, men at ferdigheter også betyr noe
2 Jente, ikke idrett	<i>Han er jo veldig opptatt av holdninger da. At man skal gjøre sitt beste og være positiv. Men han er også opptatt av hvor bra vi gjør det, prestasjon og sånt.</i>	Opplever at innsats, positivitet, holdninger fremstår som det læreren vektlegger mest. Det oppleves også at ferdighet vektlegges, men ikke i like stor grad
3 Jente, idrett	<i>Ja det er det jo. Han motiverer veldig mye for å få oss til å gjøre vårt beste. Han er også opptatt av at man er positiv. At man har en positiv holdning på en måte. At vi skal hjelpe hverandre og gjøre vårt beste.</i>	Opplever at læreren vektlegger innsats, holdninger og at man hjelper hverandre.
4 Jente, idrett	<i>Ja det er jo ganske klart at det å gjøre sitt beste er viktig. Full innsats og prøve å bli bedre. Også er det med å være positiv viktig. Være positiv uansett hva vi skal gjøre, hjelpe andre og følge beskjeder</i>	Opplever at læreren vektlegger innsats, positivitet, hjelpe hverandre og lydighet.
5 Jente, ikke idrett	<i>Ja innsats. Det sier han ofte. Det er viktig at man gir alt. Det er kanskje det viktigste egentlig. Det at man samarbeider og hjelper hverandre sier han også. Lagspill er viktig.</i>	Innsats, samarbeid, hjelpe hverandre er viktig.
6 Gutt, idrett	<i>At alle skal få være med i spillet. At vi skal sentre til alle, være positive til hverandre og gi alt. Selv om vi skal ha noe vi ikke liker må vi være positive å gjøre vårt beste</i>	Inkludering, samarbeid, positivitet, innsats er viktig.
7 Gutt, idrett	<i>Ja det er jo innsats da. Og å være positiv hele tiden.</i>	Innsats og positivitet.

8 Gutt, ikke idrett	<i>Han sier hele tiden at innsats er det viktigste og at man vil få en god karakter om man har god innsats. Han prøver også å få oss til å være positive hele tiden. Man merker jo at han liker de tingene</i>	Innsats fremstår som det viktigste, men positivitet er også høyt verdsatt.
---------------------	--	--

**Tabell 4: Hyppighet, innhold og utbytte av tilbakemeldinger**

Relatert til spørsmål: Opplever du å få tilbakemeldinger, hvor ofte, hva blir sagt, er det noe du savner, opplever du noe utbytte av tilbakemeldingene?		
Informant:	Utsagn fra respondent:	Kommentar fra forsker:
1 Gutt, Ikke idrett	<i>Får tilbakemeldinger innimellom. Han sier bra og stå på! Forsøker å gjøre som lærere sier</i>	Får positive tilbakemeldinger i form av skryt. Kommer ikke på noe han ville ha endret ved tilbakemeldingene
2 Jente, ikke idrett	<i>Føler ikke hun får veldig mye tilbakemeldinger, men av og til. Kunne tenkt seg flere tilbakemeldinger.</i>	Positive tilbakemeldinger. Opplever å bli glad og ønske å jobbe videre da hun får tilbakemeldinger.
3 Jente, idrett	<i>Får tilbakemeldinger av og til, ikke ofte. Skjønner selv når hun har gjort noe bra eller dårlig så opplever å ikke få så mye ut av det. Savner mere forklaringer</i>	Positive tilbakemeldinger. Opplever lite/intet utbytte av disse. Savner mer instruksjon rundt teknisk utførelse.
4 Jente, idrett	<i>Får egentlig ikke så mye tilbakemeldinger. Tror han ser at andre trenger det mer enn meg. Det går mye på motivasjon føler jeg. Får nok ikke så mye ut av det. Kunne kanskje inneholdt noe mer teknikk.</i>	Sjeldne tilbakemeldinger. Positive, opplever ikke å få noe særlig ut av det. Ønsker tilbakemeldinger som gir hun mer å jobbe med angående teknisk utførelse.
5 Jente, ikke idrett	<i>Jeg får tilbakemeldinger ganske ofte. Det blir sagt mye positivt og litt om hva jeg kan gjøre bedre. Får noe jeg må jobbe med. Får både skryt og litt om hva jeg må jobbe med så synes det er bra som det er.</i>	Får ofte tilbakemeldinger, Positive og faglige. Opplever utbytte gjennom faglige tilbakemeldinger. Fornøyd med tilbakemeldingene.
6 Gutt, idrett	<i>Får litt tilbakemeldinger. Han sier som regel at jeg må fortsette sånn å huske på å være positiv. Synes de er greie som de er</i>	Tilbakemeldingene greie som de er. Positive tilbakemeldinger
7 Gutt, idrett	<i>Han sier jo positive ting, men ikke noe spesielt. Veldig lite utbytte egentlig. Skulle ønske det gikk mer i dybden på tekniske ting</i>	får tilbakemeldinger sjelden. Positive tilbakemeldinger. Lite utbytte. Etterlyser tips for å forbedre seg og mer faglige tilbakemeldinger.
8 Gutt, ikke idrett	<i>Ikke ofte akkurat, men får jo litt tilbakemeldinger. Han sier hva jeg gjør bra og hva jeg kan gjøre bedre. Også prøver han å motivere litt.</i>	Tilbakemeldinger av og til. Motivasjon og faglig. Får noe å jobbe mot så er fornøyd med tilbakemeldingene. Hyggelig med litt skryt også.

Informant 5: «Ja, jeg får tilbakemeldinger ganske ofte egentlig. Det er mye positivt som blir sagt, og litt om hva jeg kan gjøre bedre. Jeg prøver jo å øve på det jeg får beskjed om, så jeg

*får jo noe jeg må øve på og jobbe med. Jeg får både positive tilbakemeldinger og jeg får vite hva jeg kan gjøre bedre, så jeg synes det er bra som det er»*

Informant 7: «*Får det (tilbakemelding) ikke så mye. Han sier jo positive ting men ikke noe spesielt. Veldig lite utbytte egentlig. Skulle ønske det gikk mer i dybden, mer på tekniske ting og hvordan man bør gjøre det for å bli bedre til noe. Man får ikke så mye tips for å forbedre seg liksom, så det skulle jeg ønske det var mere av»*

Syv informanter opplever å få tilbakemeldinger av og til, mens en informant opplever å få tilbakemeldinger ganske ofte. Alle deltakerne opplever at tilbakemeldingene inneholder skryt og positive ting. At tilbakemeldingen inneholder informasjon om hva som kan gjøres bedre faglig nevnes to ganger.

Tre av de som bedriver organisert idrett savner mer fokus på teknikk og utførelse. To av disse opplever allikevel et lite utbytte gjennom motivasjon.

Tre av de som ikke bedriver organisert idrett nevner ingenting de savner med tilbakemeldingene de får. Den siste i denne kategorien er også fornøyd med tilbakemeldingene, men kunne tenkt seg flere. To av disse opplever også utbytte gjennom utførelse og teknikk.

**Tabell 5:** Erfaring knyttet til vurderingssituasjon

Relatert til spørsmål: Kan du fortelle om en opplevelse du husker knyttet til vurdering i kroppsøvningsfaget?		
Informant:	Utsagn fra respondent:	Kommentar fra forsker:
1 Gutt, ikke idrett	<i>Litt skummelt. Liker ikke at det er tidspress og liker heller ikke å løpe foran andre.</i>	Likte ikke opplevelsen og erfarte det som ukomfortabelt.
2 Jente, ikke idrett	<i>Jeg likte det ikke. Liker egentlig ikke sånne tester. Det går jo mye på kondis, og der er jeg ganske dårlig. Så synes slike tester er urettferdige.</i>	Liker ikke å delta i tester. Synes kondisjon blir for avgjørende, og at det er urettferdig.
3 Jente, idrett	<i>Vi har hatt tester i friidrett også en cooper test. Jeg synes det er helt okei. Det kommer jo litt ann på hvordan jeg gjør det. Jeg liker det ikke hvis jeg gjør det dårlig, men det er jo veldig gøy om jeg slår vennene mine da. Vi har en liten konkurranse mellom oss. Så det er viktig å gjøre det bra</i>	Egen prestasjon avgjør i stor grad opplevelsen. Synes tester er okei.
4 Jente, idrett	<i>Jeg synes ikke det er noe særlig bra. Alle gruer seg jo. Men noen ganger kan det være greit. At hvis man gjør det bra så kan det være greit. Men hvis man har en dårlig</i>	Liker det ikke særlig bra men det kan være okei om hun gjør det bra. Konkurranseorientert.

	<i>dag eller kommer langt bak så er det ikke noe gøy i det hele tatt</i>	
5 Jente, ikke idrett	<i>Det er det med målinger og sånt. At man må klare spesielle tider. Jeg får ikke det til så bra, man blir litt stressa, også tørr jeg ikke å være med. Det er ikke noe gøy å være den som kommer sist i mål. Alle ser det jo. Det skjedde en gang på hundre meter og det gidder jeg ikke igjen. Skjønner ikke helt poenget heller</i>	Misliker det, velger å ikke delta på testene. Tisdress og eksponering bidrar til stress. Dårlige erfaringer fra tidligere.
6 Gutt, idrett	<i>Jeg syntes det er ganske gøy. Det blir jo litt konkurranse. De fleste gikk jo, men jeg og han jeg var sammen med løp, eller jogga hele løypa da. Så vi fikk den beste tiden.</i>	Synes det er ganske gøy, liker konkurranseaspektet.
7 Gutt, idrett	<i>synes det er helt greit med en sånn test. Da får man jo sett hvem som får det til best. Jeg gjorde det ganske bra så synes det var greit.</i>	Synes det er helt greit, da det må til for å se hvem som er best.
8 Gutt, ikke idrett	<i>Jeg er ikke så veldig glad i det. Det blir mye stress. Nå er ikke jeg den som gjør det best heller, men føler ikke den sier så mye om hvem som er best. Det går jo bare på hvem som har best kondis. Så om man er god på andre ting spiller ikke det noen rolle. Synes det er greit vi har noen tester da.</i>	Er ikke veldig glad i det, men har forståelse for at man må ha noen tester

Informant 6: «Jeg syntes det er ganske gøy. Det blir jo litt konkurranse. De fleste gikk jo, men jeg og han jeg var sammen med løp, eller jogga hele løypa da. Så vi fikk den beste tiden»

Informant 5: «Det er på grunn av det med målinger og sånt, at man må klare spesielle tider. Jeg får det ikke til så bra, man blir jeg litt stressa, også tørr jeg ikke å være med»

Ingen av de som ikke går på idrett liker deltakelse i tester. Av de som går på idrett er det en som gir uttrykk for å like dette, mens det blant de tre andre er forståelse for gjennomføring av tester. Hos disse tre fremstår egen prestasjon avgjørende for om de vil like å delta i en test eller ikke. Løpetest eller Cooper test ble nevnt seks ganger, mens en todelt orienteringsprøve ble nevnt to ganger.

**Tabell 6:** Den optimale vurderingen

Relatert til spørsmål: Hvordan ville du gjort det hvis du skulle vurdert? Hva er den perfekte vurderingen i dine øyne?		
Informant:	Utsagn fra respondent:	Kommentar fra forsker:
1 Gutt, ikke idrett	<i>Er fornøyd. Synes det er helt greit som det er nå. Innsats og samarbeid ville nok telt mest.</i>	Sier ikke så mye, men virker fornøyd

2 Jente, ikke idrett	<i>Alle skulle hvert fall fått mye skryt. Jeg skulle vært positiv og sagt at de gjorde det bra. Også ville det vært viktig å samarbeide bedre. Ville satt det å være positiv og samarbeide over ferdighet selv om ferdighet også skulle telt litt</i>	Legger stor vekt på samarbeid og det å gi positive tilbakemeldinger. Å være positiv og ha gode holdninger fremstår også som sentralt
3 Jente, idrett	<i>At man har god holdning, er positiv og har bra innsats ville telt mye. Ville heller ikke sammenlignet folk men sett på hvordan de utviklet seg</i>	Egen progresjon sentralt
4 Jente, idrett	<i>Ferdighet skulle telt mye mer enn det det gjør. Jeg synes det teller litt lite og at man er god bør ha mye å si. Å være positiv er og viktig. Er man positiv i timene er det lettere å bli god og det blir bra stemning i timene</i>	Opplever at ferdighet underbetales i vurderingen.
5 Jente, ikke idrett	<i>Innsats skulle telt veldig høyt, sånn at man får igjen for å gjøre sitt beste. Det skulle ikke vært noe krav og sånt. Ferdighet bør telle men ikke så mye kanskje. Kanskje man kunne hatt 2 karakterer. Da er det lettere å se hva man får for innsats og hva man får for å være god</i>	Vil tydeliggjøre innsats/ferdighet vurderingen og dele denne til 2 karakterer. Det å gjøre sitt beste til enhver tid fremstår viktig.
6 Gutt, idrett	<i>Litt sånn som det er. Jeg synes det skal telle mye at man gjør sitt beste og er gode sammen med de andre. At man legger opp til litt lagspill og drar med seg folk. Men jeg synes også det er viktig at man er god i forskjellige ting, at man skal bruke det til å skille også.</i>	Er fornøyd. Innsats og ferdighet skal begge telle mye. Også opptatt av lagspill/samarbeid og inkludering.
7 Gutt, idrett	<i>Alle måtte deltatt. Det skulle vært viktig. Man kan ikke bare sitte der, men man må være med. Det er også viktig hvor god man har. Hvis du ikke er blant de beste kan du heller ikke få den beste karakteren synes jeg. Men man skal kunne få en grei karakter hvis man er positiv og snill. Så alt dette skulle telt men at man deltar og hvor god man er hadde vært det viktigste.</i>	Ferdighet/kompetanse står sterkt og skal vektlegges mest. Allikevel skal egenskaper som å være positiv og snill også verdsettes. Deltakelse er en viktig faktor.
8 Gutt, ikke idrett	<i>Synes jo at innsats skal telle mye. Men ferdigheter bør også telle en del synes jeg. Synes det er greit sånn som det er nå.</i>	Er fornøyd. Både ferdigheter og innsats skal være sentralt. Påpeker at det er mye som skal tas hensyn til.

Alle informantene nevner innsats og ferdighet. Seks stykker synes innsats, positivitet, samarbeid og holdninger bør telle mer enn ferdighet da det skal vurderes i kroppsøvingsfaget. To informanter som begge går på idrett synes ferdighet skal vektlegges mest, og synes det teller for lite slik som det er.

### 4.3 Idrett og kroppsøving

**Tabell 7:** Forskjeller/likheter mellom kroppsøvingsfaget og idretten

Relatert til spørsmål: Ser du noen likheter/forskjeller mellom kroppsøving og idrett? Tror du deltakelse i organisert idrett kan gi noen fordeler/ulempes i kroppsøvingsfaget og i så fall hvorfor?		
Informant:	Utsagn fra respondent:	Kommentar fra forsker:
1 Gutt, ikke idrett	<i>Spiller mye fotball, men de som spiller fotball på fritiden drar ikke noe fordel av dette fordi de blir vurdert strengere</i>	Mye fotball i kroppsøvingsundervisningen. De som deltar i org idrett blir vurdert strengere. Klarer ikke å se noen likheter eller forskjeller.
2 Jente, ikke idrett	<i>Veldig lett å se hvem som går på idrett. Fordi de er bedre og på et høyere nivå. Tror ikke de får noe bedre karakter, da det handler om å utvikle seg selv.</i>	Ser ingen forskjeller/likheter. Tydelig hvem som går på idrett, men tror ikke de får noen fordel. Opplever også idrettsdeltakere som mer egoistiske i ballspill, noe hun tror kan påvirke vurderingen negativt.
3 Jente, idrett	<i>Vil ha en fysisk fordel over de som ikke går på idrett. Opplever fair play som mer fremtredende på fotballen. Synes fotballtreneren er mer direkte og kritisk enn gymlæreren som er mest positiv.</i>	Fordel pga fysisk kapasitet og styrke kontra de som ikke går på idrett.
4 Jente, idrett	<i>Å vinne er mer viktig i idretten, mens det er mer moro i kroppsøvingstimene. Mer teknikktrening i idretten, mere spill i kroppsøvingen. Opplever en fysisk fordel.</i>	Fair play fremtredende på begge arenaer. Tror ikke den fysiske fordel har noe å si for vurderingen eller karakteren hun får.
5 Jente, ikke idrett	<i>Synes det er vanskelig å svare da hun ikke har gått på idrett. Men det å vinne er jo litt viktigere i idrett enn i kroppsøving. De som går på idrett har fordel pga ferdighet og fysikk.</i>	Tror læreren tar hensyn til at andre går på idrett, og derav at de ikke gir de noen fordel i vurderingen. Opplever lite fokus på fair play og en del juks.
6 Gutt, idrett	<i>Konkurranse er mer fremtredende i idretten. Er en del konkurranse i gymmen også men ikke alle som har samme vinnerønske. Opplever fotballtreneren som strengere og at han gir flere tilbakemeldinger enn gymlæreren. Fordel av fysisk</i>	Unormalt høyt konkurranseinstinkt som kan telle negativt i vurderingen i kroppsøvingsfaget.

	<i>form men konkurranseinstinkt teller negativt.</i>	
7 Gutt, idrett	<i>Mer individuell oppfølging på idretten. Øver spesifikt på ting for sin egen oppgave på banen. I gymmen er de mer en samlet gruppe som trener sammen. Fair play godt ivaretatt på begge arenaer. Tror ikke han får noe fordel av bedre form, da læreren tar hensyn til dette</i>	Individuelt på idretten, mer som en gruppe i kroppsøvingen. Fornøyd med fair play og føler det er i fokus på begge arenaer. Læreren vurderer utfra forutsetninger, som ikke gir noen fordel til de som går på org. Idrett.
8 Gutt, ikke idrett	<i>Idretten er mer seriøs, rom for mer lek i kroppsøving. Det å vinne fremstår også som viktigere i idretten. Merker jo at de som går på idrett er i bedre form, men vanskelig å si om de får noen fordel ut av det vurderingsmessig. Fokuseres litt på fair play og dette flyter fint i timene.</i>	Idretten mer seriøs. Konkurranse står høyere i idretten. De som går på idrett får fordel av form til bedre prestasjoner men usikkert om dette gir noen effekt vurderingsmessig.

#### 4.4 Kompetansemål:

**Tabell 8: Kompetansemål**

Relatert til spørsmål: Kjenner du til kompetansemålene i kroppsøving? Benytter dere mål da dere arbeider i faget?		
Informant:	Utsagn fra respondent:	Kommentar fra forsker:
1 Gutt, ikke idrett	<i>Nei har ikke det. Vi har sånt skjema på itslearning. Bruker det av og til. Får ikke alltid god nok informasjon, men noen ganger.</i>	Ikke hørt om kompetansemålene. Har av og til mål som ligger på internett. Opplever å ikke alltid få god nok informasjon. Altså ikke tydelige mål er regelen.
2 Jente, ikke idrett	<i>Nei egentlig ikke, kommer ikke på at vi har brukt det. Vi hadde en friidrettsuke og da fikk vi en oversikt over hvor fort vi måtte løpe og hvor høyt vi måtte hoppe osv.</i>	Kjenner ikke til kompetansemålene. Trekker frem krav/mål de har hatt i friidrett som det hun kommer på angående bruk av mål.
3 Jente, idrett	<i>Nei, jeg har egentlig ikke det.</i>	Er helt blankt angående kompetansemål. Kan ikke komme på noe bruk av mål i faget.
4 Jente, idrett	<i>Nei, har ikke hørt om det. Ja eller vi pleier å ha en ting i 6 uker cirka. Og før vi begynner med det pleier vi å ha en kort presentasjon med noen mål vi bør kunne klare i løpet av tiden. Det kan være mye forskjellig. Vi har for eksempel hatt som mål at vi skulle lære oss fingerslag i volleyball. Men det kan også handle om at vi skal være positive og gjøre vårt beste hele tiden</i>	Ikke hørt om kompetansemålene. Men viser til at de arbeider med mål opp mot ulike temaer/aktiviteter.
5 Jente, ikke idrett	<i>nei aldri hørt om det. Vi har en oversikt over hva vi skal kunne.</i>	Ikke hørt om kompetansemålene. Kan vise til andre nedbrutte mål

	<i>Men ikke med de tingene der. Det kan være å være å hjelpe hverandre, samarbeide, klare å ta med seg fotballen med begge beina. Sånne ting</i>	som kan stamme fra kompetansemål. Dette er ikke tydelig. Sosiale mål virker fremtredende.
6 Gutt, idrett	<i>Nei har ikke hørt om det før. Vi har jo noen mål. Ikke så mange, men i fotball for eksempel så står det at for å få høy måloppnåelse må man samarbeide om å få til lagspill.</i>	Ikke hørt om kompetansemålene. Men de bruker mål i arbeid med noen aktiviteter.
7 Gutt, idrett	<i>Nei, egentlig ikke. Av og til, men det er litt mindre mål da. At vi skal lære å slå ulike type pasninger for eksempel.</i>	Ikke hørt om kompetansemålene. Har noen mindre mål men det brukes kun av og til/Sjeldent
8 Gutt, ikke idrett	<i>Ehh, nei? Vi har jo hatt tider og sånn vi må klare. På Cooper testen jeg snakka om.</i>	Ikke hørt om kompetansemål. Viser til krav/mål.

## 4.5 Kjønn:

**Tabell 9:** *Kjønn i kroppsøvfingsfaget*

Relatert til spørsmål: Opplever du at dere er delt etter kjønn i kroppsøvfingsfaget? Opplever du timene annerledes om dere er kjønnsdelt/kjønnsblandet? Opplever du at gutter og jenter vurderes likt/ulikt i kroppsøvfingsfaget?		
Informant:	Utsagn fra respondent:	Kommentar fra forsker:
1 gutt, ikke idrett	<i>Egentlig ikke. Men liker best at alle er sammen. Jentene har jo mindre krav da. Har ikke lagt merke til noe bortsett fra det.</i>	Liker best kjønnsblandet gym. Jentene har mindre krav for eksempel i løpsøvelser men har ikke lagt merke til noe forskjell i vurderingen. Oppfatter jentene som litt roligere enn guttene
2 jente, ikke idrett	<i>Ja vi er delt noen ganger. Ikke så ofte. Det er litt tilfeldig tror jeg, når vi er delt. Men vi var delt da vi hadde friidrett. Men da hadde jo guttene og jentene forskjellige krav. Jeg har det bra i timene uansett. Jeg liker nok best at alle er samlet på grunn av at det blir litt mer sosialt, men jeg liker også hvis vi er delt.</i>	Delt undervisning av og til. Guttene har høyere krav i fysiske øvelser da de skal testes, men det er naturlig.
3 jente, idrett	<i>Men i for eksempel fotball synes jeg det er bra å dele det opp litt. Gutta som går på fotball tar litt av. Sentrer lite og bare finter og triks. Det er litt kjedelig for da ødelegger de for alle. Når vi bare er jentene så blir det mer sentring og spill egentlig. Det er bare det</i>	Foretrekker delt undervisning i fotball. Blir mere spill da.
4 jente, idrett	<i>Hvis vi har fotball pleier jeg å spørre om å få være med guttene. Jeg får mer ut av det da liksom. Men hvis vi har andre ting så synes jeg det er greit å være alle sammen. Vi er jo vant til det, også</i>	Får mer ut av å være med guttene på fotball.



	<i>får vi hatt det litt mer sosialt i timen</i>	
5 jente, ikke idrett	<i>Ikke ofte, men av og til. Vi pleier å være delt når vi har friidrett. Jeg synes jo det er bedre å ha friidrett med bare jentene. Men jeg liker det fortsatt ikke. Synes ikke det er så stor forskjell. Men i kanonball og andre ting synes jeg det er gøy at vi er alle sammen da.</i>	Lavere eskponering i friidrett med jentene. Føles tryggere
6 gutt, idrett	<i>Ikke noen faste ting utenom friidrett. Men det har vi jo veldig sjelden. Det hender vi blir delt i andre ting også men det er ikke fast. Det blir kanskje litt mer fysisk spill og konkurranse om vi har fotball og det bare er gutta enn om alle er med. Men jeg synes det er bra uansett.</i>	
7 gutt, idrett	<i>Jeg synes jentene blir behandlet mer positivt da. Men det er min mening. Men jeg har det bra i timene uansett om vi er delt eller ikke. Læreren snakker mer til de og bryr seg ikke så veldig om de ikke gjør som de skal. Han er bare positiv uansett. Ja og det er en ting jeg synes er litt urettferdig. Det er lettere for jentene å få bedre karakter. Og det er bare fordi de er positive og de sier positive ting høyt med vilje for å få bedre karakter. Og det verste er at det virker. Nei kanskje ikke annerledes. Men vi overdriver ikke for å få bedre karakter. Sånn som jeg er ganske rolig så jeg står ikke og heier på de andre eller roper ut positive ting til dem. Så de får en fordel der.</i>	Opplever at vurderingen er urettferdig og at jentene enklere får bedre karakter.
8 gutt, ikke idrett	<i>Ikke noe fast. Men hvis vi har teori er vi delt. Vi er også delt noen andre ganger, men ikke noe fast. Jeg liker best at vi er alle sammen. Men det går greit at vi er delt også. Har det fint uansett egentlig. Er ikke noe stor forskjell for meg.</i>	

## 5.0 Diskusjon

### 5.1 Diskusjon av funn

Resultatene i oppgaven viser at ingen av informantene i undersøkelsen hadde direkte kjennskap til kompetansemålene i kroppsøvingsfaget (Tabell 8). Det skal dog nevnes at enkelte informanter viste til mindre og mer bearbeidede mål som kan antas å stamme fra kompetansemålene. I læreplanen for faget fremgår det at kompetansemålene for faget skal danne grunnlaget for vurderingen (Saabye & Fors, 2013). Derfor vil det være meget viktig at elevene kjenner til disse målene, noe det er skolens ansvar å formidle på en forståelig måte (Saabye & Fors, 2013). Med konkrete og tydelige mål vil elevene kunne bli i bedre stand til å ta egne beslutninger som kan bidra til å remme læring og utvikling (Slemmen, 2009). Ved siden av formidling av målene, er lærerne også nødt til å utforme ulike grader for måloppnåelse, samtidig som de må ha tid, ressurser og situasjoner til å vurdere alle elevene opp mot disse målene (Udir, 2012). Derfor er det kanskje ikke overraskende at det er blitt avdekket høy varians angående lærernes vektlegging av de ulike attributtene i faget (Vinje, 2009). Videre er det tydelig at informantene i denne studien oppfattet lærerens vurdering til å legge størst vekt på innsats, mens samarbeid og positive holdninger også ble hyppig nevnt, noe man kan se av tabell 3. En slik tilnærming til vurderingen i kan antas å minimere faglig læring og danning gjennom faget. For å få frem kroppsøvingsfagets bidrag til allmenndannelse er det derfor viktig å heller fokusere på kompetansemål med tydelig progresjon knyttet til bevegelseslære (Arneberg og Briseid, 2008).

Det heter også at sluttvurderingen i form av karakter skal gjengi elevenes grad av måloppnåelse med bakgrunn i læreplanen (Læringssenteret, 2003). I denne studien var sju av åtte informanter enige med læreren i karaktersettingen. Det virket også som elevene hadde et godt inntrykk av hva som skulle til for å få en god karakter, her i form av innsats, positivitet og samarbeid. På den annen side var de lite kjent med konkrete læringsmål de kunne strekke seg etter. Med bakgrunn i dette vil det være utfordrende å si om sluttvurderingen av elevene gir et troverdig og gyldig bilde av elevenes prestasjoner sett opp mot kompetansemålene i læreplanen, noe det absolutt bør gjøre. Tilbakemeldingene informantene mottar domineres også av positivitet i form av ros (Tabell 4). Dette er noe som kan gi støtte og trygghet, men i for stor grad vil ros oppleves meningsløst og kan virke læringshemmende, da det kan svekke elevenes evne til å vurdere seg selv (Slemmen, 2009). Dette er aspekter som ytterligere

styrker synet på at kroppsøvfingsfaget i denne klassen gjennomsyres av en helse og aktivitetsdiskurs, noe som Ommundsen (2013) trekker frem som svært vanlig både nasjonalt og internasjonalt. En slik tilnærming vil naturlig nok kunne bidra til å støtte og bygge opp elever, men uten et faglig fundament kan man stille spørsmål ved om dette er rette veien å gå. I det store bildet kan også en praksis som fremmer innsats og sosiale ferdigheter fremstå negativt for de som ønsker å heve fagets status. Dette er noe Ommundsen (2013) mener kan være bekymringsverdig for faget, der dannelsesaspektet ikke er fremtredende i stor nok grad. Kanskje burde det istedenfor fokuseres mer på læring i bevegelse, et kjernepunkt i kroppsøvfingsfaget (Arneberg & Briseid, 2008).

Erfaringsmessig er standardiserte tester ofte en del av kroppsøvfingsfaget, der læreren benytter dette som en del av vurderingsgrunnlaget. Tidligere er det også blitt vist til osloundersøkelsen, der 71,5 prosent av lærerne som deltok viser til at de benytter standardiserte tester i faget (Vinje, 2009). I denne studien fortalte informantene om sine erfaringer med deltakelse i tester, der seks fortalte om en Cooper test og to fortalte om en todelt orienteringsprøve. Opplevelser ved deltakelse i tester varierer ofte, der sterke elever kan oppleve dette som en mulighet til å vise seg frem og prestere godt (Wrench & Garrett, 2008). Svakere elever kan derimot oppleve at kravene er for høye og man kan oppleve flauhet hvis man ikke opplever tilstrekkelig mestring (Hopple & Graham, 1995). I denne studien var det kun en informant som viste til en utelukkende positiv opplevelse knyttet til gjennomføring av tester: «Jeg syntes det er ganske gøy. Det blir jo litt konkurranse. De fleste gikk jo, men jeg og han jeg var sammen med løp, eller jogga hele løypa da. Så vi fikk den beste tiden». Informant 6 fremstår som en person som er glad i konkurranse og liker deltakelse i tester. Forskning viser også at gode prestasjoner i tester vil gi en sterkere motivasjon for fremtidige tester (Wiersma & Sherman, 2008).

Andre informanter opplever deltakelse i tester mer negativt: «Det er på grunn av det med målinger og sånt, at man må klare spesielle tider. Jeg får det ikke til så bra, man blir jo litt stressa, også tørre jeg ikke være med. Det er ikke noe gøy å være den som kommer sist i mål. Aller ser det jo. Det skjedde en gang på hundre meter og det gidder jeg ikke igjen. Skjønner ikke helt poenget heller». Det er klart at man som deltaker i en slik test kan oppleve å befinne seg i en utsatt posisjon. Man er ofte tydelig eksponert for medelever og lærere, noe som kan føles sårbart. Da man befinner seg i en slik situasjon kan det også være utfordrende å se noe mening bak selve testen og det hele kan oppleves ubehagelig og unødvendig. Denne informanten har også dårlige erfaringer fra tidligere når det gjelder tester: «Men på

barneskolen fikk vi for eksempel beskjed om at vi måtte hoppe over en meter i høydehopp. Og da jeg sa det var for høyt for meg og jeg ville prøve lavere sa læreren at du skal hoppe over en meter. Hvis jeg ikke gjorde det eller ikke klarte det fikk jeg kjeft». Det er vanskelig å definere om det er en test eller en situasjon der hun har blitt presset av læreren hun fremstiller her. Allikevel kan man tydelig forstå at dette er en situasjon som har gjort inntrykk på informanten. Situasjonen kan nok også tenkes at kan relateres til tester og spille inn på informantens opplevelse når hun i dag skal delta i disse.

På tross av at flertallet i undersøkelsen misliker deltakelse i tester, kan de ha en rolle å utspille i kroppsøvingsfaget. Ved å gjøre testene meningsfulle for elevene, der de samtidig kan oppleve glede, støtte og fokus på personlig utvikling, vil selv de som presterer svakt kunne ha en motivasjon for deltakelse (Hopple & Graham, 1995). Gjennom intervjuene opplevde jeg ikke at noen informanter hadde en oppriktig forståelse av testene de gjennomførte. På den annen side var det fire informanter som uttrykte forståelse for bruk av tester, for at læreren skulle kunne sammenligne elevene. Informantene hadde også et stort fokus på å sammenligne seg selv opp mot andre under testene, selv om flere utalte at de skulle ønske de klarte å tenke mer på egen utvikling. Læreren har her et ansvar for å gjennomføre tester på en skånsom måte, ved for eksempel å begrense synligheten hver deltaker opplever rundt egen prestasjon (Wiersma & Sherman, 2008). Man kan også anta at et fokus på å fremme og utvikle egen prestasjon vil kunne være ønskelig i større grad. Videre kan standardiserte tester benyttes til flere formål, da disse sees på som en god mulighet å overvåke barns helse på (Wrench & Garrett, 2008). Hvis vi begrenser oss til bruken av tester opp mot vurdering, kan man stille spørsmål ved hensikten rundt disse. Om hensikten er å benytte resultatene som en del av vurderingen er det i iallfall flere utfordringer knyttet til dette. Man er avhengig av like forhold hver gang, og man må også legge opp en undervisningsplan som gjør det mulig å forvente fremgang hos elevene. For eksempel er Cooper testen en løpetest, der resultatet i stor grad vil påvirkes av kondisjon og løpsteknikk. Men tar lærere som gjennomfører denne testen utgangspunkt i dette og legger opp et undervisningsopplegg med fokus på løpsteknikk og kondisjonstrening? Erfaringsmessig må svaret bli nei på det spørsmålet. Men om man hadde gjort det, kunne man allikevel forsvart en forventning om fremgang basert på undervisningens hyppighet og intensitet? Med bakgrunn i dette har det vært en del misnøye med tradisjonelle fysiske tester i kroppsøvingsfaget (Joyner & Mcmanis, 1997). En annen tilnærming er å utføre tester på en mer autentisk måte, der man måler relevante ferdigheter i autentiske situasjoner

(Joyner & Mcmanis, 1997). For eksempel vil det være mer relevant å måle elevenes brystpasninger i basketball i en spillsituasjon enn om de kaster ballen stillestående til hverandre. Om man fokuserer på tester med en slik tilnærming vil det også kunne antas å være lettere å bidra til utvikling av kompetanse gjennom undervisningen. Konsekvensen av feil bruk av testing vil i størst grad omhandle de svake elevenes opplevelse knyttet til testing. I større omfang kan det også føre til dårlige opplevelser knyttet til fysisk aktivitet og kroppsøvfingsfaget, noe som står i strid med fagets formål om å bidra til livslang bevegelsesglede (Udir, 2015). Feil bruk av tester kan også svekke gyldighetene av elevenes vurdering i faget, noe som ikke er ønskelig.

Tidligere forskningsarbeid viser at kroppsøvfingsfaget i Norge under gjeldende praksis favoriserer elever som deltar i organisert idrett ved siden av skolen (Sävfenbom et al., 2014). Informantene peker på at det er tydelig og lett synlig hvilke elever som deltar/ikke deltar i organisert idrett ved siden av skolen. Dette observeres gjennom at de idrettsaktive elevene sees som sterkere både fysisk og ferdighetsmessig i kroppsøvfingsfaget (Tabell 7). Dette er noe som i utgangspunktet kan antas å være positivt for elevenes vurdering i faget. Det kommer også frem av resultatene at de som er idrettsaktive får bedre karakterer enn de som ikke er idrettsaktive. Deltakerne er også samstemte om at det fysiske og ferdighetsmessige fortrinnet som observeres, gjøres gjeldende i form av bedre prestasjoner i kroppsøvfingsfaget. På den annen side er det mer usikkerhet rundt om dette gir seg utslag i vurderingen elevene mottar. Flere informanter opplever at læreren tar hensyn til at elever deltar i idretten, og vurderer de strengere med bakgrunn i dette. To informanter mener også at idrettsdeltakelse kan ha en negativ påvirkning på vurdering, der egoistisk opptreden i ballspill beskrives som en typisk atferd for de som deltar i idretten. En informant som selv driver med idrett forteller også at konkurranseinstinktet hans kan være med på å trekke han ned i vurdering, et instinkt som kan ha blitt forsterket av idretten. Om det skulle være slik at idretten ikke står så sterkt i denne kroppsøvfingsklassen, kan dette være med på å skape utfordringer, for elever som tydelig identifiserer seg med idretten sin. Hvis dette skulle være tilfelle vil de kunne oppleve at kroppsøvfingsfaget ikke samsvarer med deres behov for konkurranse og sosial sammenligning.

På den annen side er det vanskelig å se for seg at bedre prestasjoner ikke gir utslag i kroppsøvfingsfagets vurdering. Dette er tross alt et fag der kroppen benyttes som verktøy, og god fysikk gir bedre forutsetninger for å mestre de ulike kompetansemålene i faget. Forskning

viser også et skille i holdninger og motivasjon knyttet til kroppsøvfingsfaget, der idrettsaktive scorer høyere på begge kategorier (Sävfenbom et al., 2014). Dette, sammen med resultatene fra denne studien, er noe som indikerer at idrettsaktive elever presterer bedre og får en bedre vurdering enn ikke idrettsaktive, som vist i tabell 2. Dette er videre noe som krever videre forskning for å kunne finnes gyldig eller ikke.

Konsekvensene ved at idrettsaktive elever gjør det bedre i faget kan være mange, der ikke idrettsaktive elever kan få en svekket identifisering opp mot kroppsøvfingsfaget. Noe av utfordringen kan også ligge i at flere kroppsøvfingslærere har en relativ lik bakgrunn, fra idretten. Kroppsøvfingslærerens bakgrunn er nemlig i stor grad med på å påvirke innholdet og undervisningsmetoder i faget (Corbin, 2002). Samtidig vil kroppsøvfingslærerens bakgrunn ofte innvirke på hvilke egenskaper og prestasjon han verdsetter i vurderingen (Corbin, 2002). Sånn sett kan dette antas å være en ond sirkel for ikke idrettsaktive. Kroppsøvfingslærere som legger opp fagets innhold og metode utfra egen bakgrunn påvirket av idrett, vil i større grad kunne sørge for at faget appellerer til de idrettsaktive. Disse vil da i større grad kunne identifisere seg med faget, fordi det vil inneholde mange elementer fra idretten, noe som gjerne er en viktig del av hverdagen deres. Man kan da spørre seg hvem som blir fremtidens kroppsøvfingslærere, da det er ganske åpenbart at elever som identifiserer seg med faget og har glede av dette fremstår som den mest sannsynlige kroppsøvfingslæreren i fremtiden. Og disse har nettopp det som kjennetegner mange kroppsøvfingslærere, bakgrunn fra idretten. På den annen side må man spørre seg om dette er et stort problem. Det fremstår naturlig at kroppsøvfingslærere gjerne har idrettsbakgrunn. Elever som leser og/eller skriver mye på fritiden vil også kunne få en fordel som vil føre til en bedre vurdering i norskfaget, mens musikere vil kunne ha en fordel innen musikkfaget. Er det derfor nødvendig å gjøre noe med indikasjonene som tyder på at idrettsaktive elever har en fordel inn i kroppsøvfingsfaget? Hvis det er slik at idrettsdeltakelse kun fører til bedre prestasjoner og derav bedre vurdering bør svare kanskje være nei. Men hvis det er slik at faget i for stor grad samsvarer med idretten og i større grad dekker idrettsaktives psykologiske behov kan det hende svaret bør være ja. Hvis dette er tilfellet kan faget være tilpasset de idrettsaktive i for stor grad, og kunne bidra til at ikke idrettsaktive elever har minimale sjanser til å få en tilfredsstillende opplevelse av faget. Dette er noe Sävfenbom m.fl., (2014) indikerer, der det vises til at kroppsøvfingsfaget inneholder logikk og elementer med relasjoner til idrett, som kan bidra til at idrettsaktive elever i større grad enn ikke idrettsaktive kan få oppfylt psykologiske behov gjennom faget.

Deltakelse i tester er som tidligere nevnt noe som kan oppleves svært forskjellig blant individer. Tabell 5 viser at ingen av de ikke idrettsaktive informantene likte deltakelse i tester. Det ble også nevnt at tester kunne oppleves som urettferdige og meningsløse. Blant de idrettsaktive var det en som fortalte om en positiv opplevelse av en test. De resterende deltakerne kunne fortelle at opplevelsen av tester varierte utfra egen prestasjon. Da informantene skulle forklare sin oppfatning av forskjeller og likheter mellom idrett og kroppsøvfingsfaget var det en konsensus rundt at det i idretten var mer konkurranse og viktigere å vinne. I utgangspunktet er det kanskje unaturlig å se på en test som en konkurranse, men på den annen side fortalte informantene at de ved deltakelse i tester har stort fokus på det å sammenligne seg med andre elever. Dette er noe som kunne få enkelte til å prestere bedre, mens andre synes det var ubehagelig og ønsket heller et større fokus på egen prestasjon. Om det da er viktigere å vinne i idrettsmiljøet, vil man kunne ta med seg noe av dette inn i kroppsøvfingsfaget. Om det er viktig å vinne og om konkurranseinstinkt blir verdsatt i vurderingen, er noe som kan antas å variere mellom lærere. Det å delta i konkurranse kan bidra til å tilfredsstille ulike behov hos mennesker (Annerstedt, 1990). I tester i kroppsøvfingsfaget kan derfor blant annet behov for sosial sammenligning, sosial kontakt, spenning, trygghet og kompetanse være fremtredende (Annerstedt, 1990). Med bakgrunn i dette vil derfor en konkurranse kunne oppleves som svært meningsfull og givende for noen, mens andre kan oppleve utrygghet, uheldige spenningsnivåer og meningsløse opplevelser (Brattenborg & Engebregtsen, 2013). I og med at Cooper test er hyppig nevnt i dette tilfellet, kan man stilles seg spørsmål ved om de som ikke er idrettsaktive har samme mulighet til å oppleve samme kompetanse og trygghet som de idrettsaktive. Sosial sammenligning og spenning kan også være knyttet til dette, og i den grad gruppen idrettsaktive alltid kommer best ut av den sosiale sammenligningen vil dette kunne oppleves meningsløst for noen av de ikke aktive. Forskning indikerer også at ungdom som ikke er idrettsaktive, ikke får oppfylt sine generelle psykologiske behov gjennom kroppsøvfingsfaget, mens idrettsaktive får dette oppfylt i større grad (Sävfenbom et al., 2014). Dette kan være en konsekvens av en sammenheng i verdier og logikk mellom kroppsøvfingsfaget og organisert idrett (Sävfenbom et al., 2014).

Vedrørende tilbakemeldinger kan man se et klart skille av hvordan de idrettsaktive opplever disse i forhold til de ikke idrettsaktive. Tabell 4 viser at kun en av de idrettsaktive opplever tilbakemeldingene som mottas som tilfredsstillende, mens de tre andre savner mer innhold

knyttet til teknikk og utførelse. to av disse opplever allikevel et lite utbytte gjennom at tilbakemeldingene oppleves hyggelig og gir glede. Av de ikke aktive savner tre stykker ingenting mens den siste kunne ønske seg flere tilbakemeldinger. To av disse opplever også å få et teknisk utbytte av tilbakemeldingene. Det skal også vektlegges at elevene som er idrettsaktive også har en annen arena for fysisk utfoldelse med voksne rollemodeller, noe som kan bidra til økt refleksjon og kritikk knyttet til tilbakemeldingene man mottar i kroppsøvfingsfaget. På den annen side blir det også trukket frem av noen informanter at de opplever lite tilbakemeldinger og at de som er svakere faglig får flere tilbakemeldinger og mer oppfølging. Dette, sammen med nivået undervisninger er lagt på, kan være med på å forklare hvorfor de ikke idrettsaktive informantene opplever et større teknisk utbytte av tilbakemeldingene. Teorien viser derimot til at elever med lav måloppnåelse i liten grad får tilbakemeldinger som gir informasjon om videre arbeid underveis i et arbeid (Gamlem, 2014). Disse elevene får nemlig mest ros, med bakgrunn i person og innsats (Gamlem, 2014). Sterke elever får derimot ofte faglige tilbakemeldinger større grad (Gamlem, 2014). Dette er i stor grad motstridende med resultatene i denne studien, men fremstår ikke som overraskende i den grad man har inntrykk av at lærere gjerne prioriterer å bruke mer tid på de svakere elevene.

Resultatene tyder derfor på at de idrettsaktive informantene burde hatt et høyere faglig og teknisk innhold i tilbakemeldingene de mottar, da tilbakemeldinger som gis fortløpende og er knyttet til konkrete læringsmål har en læringsfremmende effekt (Slemmen, 2009). Derfor virker det som om tilbakemeldingene de idrettsaktive elevene får, kan virke mot sin hensikt. Ros fremstår som det dominerende innholdet i tilbakemeldingene og i for stor grad kan dette være verdiløst (Slemmen, 2009). Det kan også være læringshemmende, i den grad informantens evne til å vurdere seg selv reduseres (Slemmen, 2009). Med en slik tilnærming vil det være utfordrende å bidra til økt yteevne og læring hos andre gjennom sitt veiledningsarbeid i skolen (Slemmen, 2009). Dette er jo noe man optimalt ønsker, men blir vanskelig når konstruktive tilbakemeldinger, motiverende teknikker og reflekterende spørsmål uteblir (Slemmen, 2009). Det er videre klart at alle elevene i norsk skole skal bli gitt de samme mulighetene til utvikling og læring gjennom tilpasset opplæring, noe man underslår om man prioriterer en gruppe over en annen, enten det er bevisst eller ubevisst. Dette er et fenomen som kanskje ikke fremstår så alvorlig, men det kan store konsekvenser for den enkelte da tilpasset opplæring kan bidra til å stimulere elevenes positive forventninger til mestring og selvevaluering (Skaalvik & Fossen, 1995). Men man også spørre seg om den



norske skolen gjennom dagens praksis har mulighet til å bidra til utviklingen av sterke elever. De sterkeste blir muligens overlatt til seg selv i for stor grad. Vi skal også huske på at det er svært tid og kompetansekrevende å legge til rette undervisningen for alle elevene, og mange vil kanskje legge seg på et middels faglig nivå og prioritere å forbedre de svakere elevene med bakgrunn i dette. På den annen side må vi huske på at også de sterke elevene er menneskelige individer med en naturlig nysgjerrighet, som søker både utvikling og kompetanse. Det er nettopp denne videre utviklingen tre av de idrettsaktive informantene etterlyser. Tabell 6 viser at fire av de ikke idrettsaktive elevene ønsker en vurdering der innsats og samarbeid teller høyt. Det legges også til at ferdighet bør telle, men ikke i like stor grad som det gjør i dag. De idrettsaktive informantene er for så vidt enige i disse. Men to av dem opplever at ferdighet teller litt lite, og bør være mer sentralt i fagets vurdering, noe som igjen kan tyde på at læringen ikke er optimal for disse.

## **5.2 Metodisk diskusjon:**

I denne delen vil jeg diskutere metodiske overveielser som er gjort i forbindelse med denne studien. Underveis i forskningsarbeid vil man hele tiden kunne møte på utfordringer og valg som må tas (Silverman, 2006). Utfordringer vedrørende valg av metode kan blant annet omfatte metodevalg, dataanalyse, utvalg av informanter og etiske utfordringer (Silverman, 2006). Man har gjennom denne studien gjort begrunnede valg for å sikre best mulig svar på det man ønsker besvart. Likevel vil et valg kunne gi både styrker og svakheter ved et arbeid, noe som vil bli videre diskutert.

Ved bruk av intervju som en kvalitativ forskningsmetode er det vesentlig at den som intervjuer innehar visse kvalifikasjoner (Kvale & Brinkmann, 2011). Det er særdeles viktig at intervjueren innehar sterk kunnskap vedrørende temaet som skal berøres, samtidig som man behersker dialog på en god måte (Kvale & Brinkmann, 2011). Ved å arbeide strukturert med temaet, samt gjennomført 2 pilotintervjuer har man forsøkt å ivareta kvalifikasjonene knyttet til kunnskap og dialog. Videre er selve utvalget i kvalitative studier svært viktig (Ryen, 2002). Flere kvalitative studier etterlater rom for kritikk gjennom mangler på beskrivelse av hvordan utvalget er trukket (Ryen, 2002). I dette tilfelle har man søkt å oppnå en variasjon innad i utvalget. Dette er en fordel i den grad utvalget kan være dekkende for allsidigheten i en populasjon (Ryen, 2002). Man har videre også lagt vekk på at inklusjonskriteriene skal

samsvare med teoretiske kriterier som er tett knyttet til, og relevante opp mot problemstillingen.

På grunn av de mange detaljene som gjerne kommer frem under et intervju er det svært vanlig å benytte båndopptager (Ryen, 2002). Derav vil man på en enklere måte kunne oppfatte all informasjon og også ha denne tilgjengelig i ettertid. Dette gir intervjueren frihet til å konsentrere seg om selve intervjusituasjonene (Kvale & Brinkmann, 2011). Man vil også kunne oppleve økt mulighet for å analysere og oppdage interessante sekvenser på et senere tidspunkt (Silverman, 2006). Dette vil kunne være med på å øke troverdigheten til undersøkelsen, da man får nøyaktige datautdrag. Det er samtidig svært vanlig å gjøre notater av samtalen, der interessant informasjon kommer frem (Ryen, 2002). I dette tilfellet har ikke båndopptager blitt benyttet. Man kan selvfølgelig si at dette er en ulempe for prosjektet, men på den annen side kan det også tenkes å ha positive effekter. Man har vært påpasselig med notering, noe som har bidratt til å fange opp interessante sitater og meninger. Samtidig har man bevisst tatt pause mellom hvert intervju for å utvide notatene man har gjort seg, og ved behov spurt respondentene om det er noen tvilstilfeller. I etterkant av intervjuene er notatene videre utvidet med en transkripsjon, fordi det gir mest mening å gjøre dette da det er ferskt. Man har også vurdert det dit at man kan være mer tilstede i samtalen uten bruk av båndopptaker. Samtidig benyttes sjelden hele båndopptaket da man skal presentere interessante funn (Ryen, 2002). Man er også nødt til å stille seg spørsmål vedrørende deltakernes opplevelse om man bruker båndopptaker. Det er svært sjeldent at informanter motsetter seg bruk av båndopptaker, men det kan allikevel antas å spille inn på intervjuet (Ryen, 2002). Flere intervjuere har opplevd en endring i kontekst da de slår av båndopptakeren for å avslutte et intervju, der informanten gjerne kommer frem med flere interessante opplysninger (Ryen, 2002). Det er utfordrende si om dette er korrekt, men det gir iallfall grobunn for en antagelse om at en båndopptaker kan påvirke dataene man uthenter (Ryen, 2002).

Selve utformingen av spørsmålene mine er et annet aspekt som kan være en mulig feilkilde. Det er helt essensielt at informantene tolker hvert spørsmål på samme måte (Silverman, 2006). Dette er med på å sikre at alle svar er troverdige for undersøkelsen, gjennom at informantene svarer på det samme (Silverman, 2006). Det er utfordrende å si om dette har vært tilfelle med alle spørsmålene i intervjuene. Man skal også være klar over at små

endringer på spørsmål kan påvirke svaret man får (Kvale & Brinkmann, 2011). Allikevel har man gjennomført to pilotintervjuer, der man i ettertid har revidert intervjuguiden, med bakgrunn i egne opplevelser og tilbakemeldinger fra testpersonene. Dette for å forsøke å sikre lik forståelse av alle spørsmål. Hvis spørsmålene har fremstått noe uklare for informantene har man også utdypet disse og dobbeltsjekket med informanten at han har forstått spørsmålet på en korrekt måte i sammenheng med formålet.

En typisk innvending mot kvalitative intervjuer er at det ikke er en gyldig metode i den grad den er avhengig av subjektive inntrykk (Kvale & Brinkmann, 2011). Derfor er det viktig for forskeren å regelmessig kontrollere, problematisere og fortolke resultatene teoretisk (Kvale & Brinkmann, 2011). Derfor har man siden oppstart vært klare på at dette er viktige prinsipper å forholde seg til. Helt fra utarbeidelse av tema har validiteten blitt forsøkt ivaretatt gjennom å sørge for en logisk og relevant kobling mellom undersøkelsen teoretiske utgangspunkt og problemstillingene.

## 6.0 Oppsummering

Denne undersøkelsen har gjort rede for elevers erfaringer knyttet til vurderingspraksisen i kroppsøvfingsfaget, med spesiell vekt på å belyse forskjeller/likheter mellom idrettsaktive/ikke idrettsaktive elever.

Resultatene i studien støtter opp om at faget i stor grad baseres på en helse og aktivitetsdiskurs (Ommundsen, 2013). Informantene erfarer at innsats, positivitet og samarbeid verdsettes høyst i lærerens vurderingspraksis, noe som kan støtte opp om at aktivitet og helse står sentralt i denne kroppsøvfingsklassen. Videre har ingen av informantene konkret kjennskap til kompetansemålene, noe som sammen med tilbakemeldinger som domineres av ros og positivitet kan være bekymringsverdig. Dette fordi tydelig læringsmål og konstruktive tilbakemeldinger relatert til disse har en læringsfremmende effekt (Slemmen, 2009).

Deltakelse i tester fremstår som lite godt likt av informantene. De har stort fokus på å sammenligne seg med andre elever, noe som kan antyde at de mangler forståelse for testens grunnlag for gjennomføring. Dette kan også tyde på at testene ikke gjennomføres på en skånsom nok måte fra lærerens side (Wiersma & Sherman, 2008). Det er gjennom diskusjonen foreslått at en autentisk tilnærming til bruk av tester kan være fordelsmessig i dette tilfellet (Joyner & Mcmanis, 1997).

Tabell 9 viser at det ikke er noen signifikante ulikheter i vurderingen utfra kjønn i denne kroppsøvfingsklassen. Det er kun en informant som erfarer vurderingen noe urettferdig med bakgrunn i kjønn. Videre foretrekker informantene kjønnsblandet undervisning med det sosiale aspektet som begrunnelse. Det erfares også at kjønnsdelt undervisning er et godt alternativ og kan av enkelte informanter foretrekkes i henhold til aktiviteten som gjennomføres. Informant 4 viser til at hun gjerne vil være med guttene når de spiller fotball, da hun erfarer et større utbytte gjennom dette. Kroppsøvfingslærere flest deler kanskje klassen med kjønn som faktor, men man skal ikke utelukke at en deling med bakgrunn i idrettsaktiv/ikke idrettsaktiv kan være like rasjonell.

Resultatene fra denne studien indikerer videre at idrettsaktive elever kan ha en fordel i faget knyttet til fysikk og ferdigheter, som virker å kunne bidra til bedre prestasjoner og vurdering.

Dette samsvarer med annen forskning som viser til at kroppsøvfingsfaget kan være en bedre tilpasset arena for idrettsaktive elever (Sävfénbom et al., 2014). De idrettsaktive informantene har i dette tilfellet markant bedre karakter enn de som ikke driver aktivt med idrett. Resultatene tyder også på at idrettsaktive elever i bedre grad liker deltakelse i tester, selv om opplevelsen kan avhenge av egen prestasjon. Det er foreslått at dette kan skyldes at de idrettsaktive i større grad får dekket sine psykologiske behov gjennom konkurranse og derav tester (Annerstedt, 1990). Sävfénbom m.fl., (2014) viser også til resultater som indikerer at idrettsaktive elever i større grad enn ikke idrettsaktive, får dekket sine psykologiske behov gjennom faget.

Videre opplever studiens idrettsaktive elever at tilbakemeldingene de mottar mangler innhold om teknikk og utførelse. Halvparten av de ikke idrettsaktive elevene opplever et utbytte innen teknikk og utførelse gjennom tilbakemeldingene de mottar. Det trekkes også frem at de svakere elevene får mer oppfølging og tilbakemeldinger av læreren gjennom timene, fordi de har behov for dette i større grad. Dette kan tyde på at opplæring ikke er tilpasset de idrettsaktive elevene i stor nok grad, noe som i verste fall kan føre til at de ikke får mulighet til å oppnå sitt læringspotensial i kroppsøvfingsfaget.

Avslutningsvis er det utfordrende å trekke noen tydelige konklusjoner. Resultatene viser allikevel at det er nødvendig å kommunisere forståelige læringsmål til elevene, samtidig som kvaliteten på tilbakemeldinger bør styrkes. Det er også indikasjoner som tyder på at idrettsaktive elever kan ha en fordel i kroppsøvfingsfaget gjennom både prestasjon og vurdering. Disse liker også deltakelse i tester bedre enn ikke idrettsaktive elever, noe som kan tilfredsstille flere behov. Allikevel viser studien også at de idrettsaktive ikke opplever høy nok faglig vanskelighetsgrad gjennom utfordringer eller tilbakemeldinger, noe som kan svekke deres læring i faget. Det er derfor vanskelig å slå fast om selve kroppsøvfingsfaget faktisk er tilpasset idrettsaktive elever, eller om disse kun presterer bedre i faget som et resultat av bedre fysikk og ferdigheter. Videre er det gjort relativt lite forskningsarbeid på idrettsaktive/ ikke idrettsaktive elever i kroppsøvfingsfaget. Dette er et tema som fremstår meget interessant og kan ved videre forskning fra ulike perspektiver bidra til å belyse viktig informasjon om kroppsøvfingsfaget. Jeg vil derfor foreslå at det kan forskes videre på psykologiske behov knyttet til kroppsøvfingsfaget og hvordan idrettsaktive/ ikke idrettsaktive får disse dekket

gjennom ulike deler av fagets praksis. Det vil også være en interessant ide å forske mer på dette både fra elevenes og lærernes perspektiv.

## 7.0 Referanseliste

- Annerstedt, C. (1990). *Undervisa i idrott: idrottsämnets didaktikk*. Lund: Studentlitteratur.
- Arneberg, P., & Briseid, G. L. (2008). *Fag og dannning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, R. P. C. (2002). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brattenborg, S., & Engebregtsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3.utg.). Thousand Oaks California: Sage.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Corbin, C. (2002). Physical activity for everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128 – 144.
- Cresswell, W. J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2. utg.). Thousand Oaks California: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, K. N., & Lincoln, S. Y. (2003). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (2.utg.). Thousand Oaks California: Sage.
- Dobson, S., & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gamlem, M. T. S. (2014) *Tilbakemeldinger og underveisvurdering*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Gray, S., & Sproule, J. (2011). Developing pupils performance in team invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 15-32.
- Halvari, H., Skjesol, K., & Bagøien, T. E. (2011). Motivational climates, achievement goals and physical education outcomes: A longitudinal test of achievement goal theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 79-104.
- Hansen, K., & Jagtøien, L. G. (2001). *Aktiv læring: fagdidaktikk i kroppsøving*. Oslo: Gyldendal undervisning.

- Harris, J., & Cale, L. (2006). A review of children's fitness testing. *European Physical Education Review*, 12(2), 201-225.
- Heckmann, S. L. (2014). *God vurderingspraksis I klasserommet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hopfenbeck, N. T. (2014). *Strategier for læring: om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopple, C., & Graham, G. (1995). What children think, feel and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 408-417.
- Idrettsforbundet (06.06.2015) Idrettspolitisk dokument 2015-2019. Hentet fra [https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/idrett/idrettsforbundet/om-nif/idrettspolitisk-dokument-2015-2019/57\\_15\\_nif\\_idrettspolitisk-dokument-2015-2019\\_lr\\_0909.pdf](https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/idrett/idrettsforbundet/om-nif/idrettspolitisk-dokument-2015-2019/57_15_nif_idrettspolitisk-dokument-2015-2019_lr_0909.pdf)
- Joyner, A. B., & Mcmanis, G. B. (1997) Quality controll in alternative assessment. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(7), 38-40.
- Klomsten, T. A (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls* (Doktorgradsavhandling). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/268055/123710\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/268055/123710_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Klomsten, T. A. (08.04.2012). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor ? Hentet fra <http://idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>
- Klomsten, T. A. (2013). *Hvordan organiseres kroppsøvfingsfaget i norske skoler: kjønnsblandet eller kjønnsdelt?* FOU i praksis. Vol. 7 (3). Hentet fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2013/2013-03-4.pdf>
- Kvale, S. (1997). *InterView: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2011). *InterView: introduktion til et handværk* (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lovdata (2000, 27.12) *Forskrift om behandling av personopplysninger*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2000-12-15-1265/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2000-12-15-1265/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Læringssenteret. (2003). *Karakter mer enn karakter: debatt om elevvurdering i grunnopplæringen*. Oslo: Læringssenteret.
- McKenzie T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero K. A., Dahlstrom, V., Stone E. J., Strikmiller, P. K, Williston J. M., & Harsha, D. W. (1995). Children's Activity Levels and



Lesson Context During Third-Grade Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 183- 193

Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Vurderingspraksis: beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ommundsen, Y. (2004). Self – Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 183-197.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 155-156. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171136/OmmundsenNorskPedTidss2013.pdf?sequence=1>

Richards, L., & Morse, M. J. (2007). *Readme first for a users guide to qualitative methods* (2.utg.). Thousand Oaks California: Sage.

Ryen, A. (2002). *Det Kvalitative Interjvuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rønholt, H., & Peitersen, B. (1995). *Idrætsdidaktikk og pedagogisk praksis* (3.utg.). København: DHLs Forlag.

Rubin, J. H., & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (2.utg). Thousand Oaks California: Sage.

Saabye, M., & Fors, K. (2013). *Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen* (6.utg.). Oslo: Pedlex norsk Skoleinformasjon.

Sävfénbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. 7 mars 2014, p 1-18.

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3.utg.). Los Angeles: Sage.

Skaalvik, M. E., & Fossen, I. (1995) *Tilpassing og differensiering: idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.

Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stålsett, E. U., Storhaug, M., & Sandal, R. (2009). *Veiledning i tilpasset opplæring: arbeidsmåter-fra oppskrift til refleksjon*. Bergen: fagbokforlaget.

Treasure C. D., & Roberts C. G. (1995) Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education. *Implications for Enchanting Motivation*. 475- 489

- Trouiloud D. O., Sarrazin P. G., Martinek T. J., & Guillet, E. (2002). The Influence of Teacher Expectations on Student Achievement in Physical Education Classes: Pygmalion revisited, *European Journal of Social Psychology* 691- 607
- Tveit, S. (2007). *Elevvurdering I skolen: grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (13.08.2012) *Endringer i faget kroppsøving*. Hentet fra : <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet (13.08.2012) *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet (01.08.2015) *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Vinje, E. (2009). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media.
- Wiersma, L., & Sherman, C. (2008). The responsible use of youth fitness testing to enhance student motivation, enjoyment, and performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 167-183.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington : Solution Tree Press.
- Wrench, A. & Garrett, R. (2008). Pleasure and pain: Experiences of fitness testing. *European Physical Education Review*, 325-346.
- Wrench, A. & Garrett, R. (2011) Making physical education a fairer, safer and happier place: Putting critical practices into action. *Asian pacific journal of health sport and physical education* 35-49
- Wølner, A. T. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

## 8.0 Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide benyttet i forbindelse med intervjuene

#### 1. Innledning/bakgrunn

- Informasjon om prosjektet samt frivillighet og anonymitet
- Er/har eleven vært idrettsaktiv eventuell annen aktivitet ved siden av kroppsøvingen på skolen ?
- Hvis ja, hvilken idrett ?
- Hvordan opplever eleven faget kroppsøving ?
- Er det noen aktiviteter eleven liker/liker dårlig ?
- Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke ?

#### 2. Vurdering

- Kan du huske din første opplevelse med vurdering i kroppsøving og fortelle meg om den ?
- Karakter i faget ?
- Synes du dette er riktig karakter ? hvorfor ?
- Hvordan opplever du vurdering i kroppsøvingsfaget ?

Formativ vurdering :

- Opplever du å få tilbakemeldinger underveis i en læringsprosess ?
- Om ja, hva blir sagt, hvor ofte skjer dette ?
- Føler du at du får noe ut av disse tilbakemeldingene, forklar ?
- Er det noe du savner ved disse tilbakemeldingene, forklar ?
- Føler du at alle elever får tilbakemelding i like stor grad, utdyp ?
- Hvordan opplever du at disse tilbakemeldingene knyttes opp mot reelle mål ?

Summativ vurdering :

- Kjenner du til kompetansemålene i kroppsøving ?
- Forteller litt om kompetansemål og spør om dette er noe eleven aktivt har lagt merke til ( om det brukes ) ?
- Er det tydelig for dere skal ha et emne hvordan du blir vurdert og hva som må til for å oppnå en god karakter ?
- Er dette noe læreren kommuniserer eller noe som ligger der som «taus» kunnskap og egen oppfattelse ?

Opplevde aspekter som verdsettes ( hvordan oppfatter eleven at læreren vurderer ) :

- Er det noen egenskaper du føler læreren legger ekstra vekt på i vurderingen ?
- isåfall hvilke egenskaper er dette ?
- Hvordan kommer dette isåfall frem ?
- Føler du innsats blir belønnet ? ( Fair play, ferdigheter, osv )

Tester :

- Har du noen gang vært med på tester som gir karakter utfra prestasjon ?
- Hvis ja hva slags test var dette ?
- Hvordan er din opplevelse av slike tester ?

Ønsket vurdering:

- Hvilke egenskaper synes du burde være viktige i vurdering i kroppsøving ?
- Innsats, fair play, ferdigheter, fysikk, fremtredenhet, vinnerinstinkt, samarbeid, holdninger ?
- Hvordan vil du beskrive en perfekt vurdering i kroppsøving. Altså hvordan ville du gjort det om du var lærer ?

### 3. Idrett

- Vi snakket litt med dette om idrett isted. Hvordan er din oppfatning angående elever som driver med idrett eller ikke i kroppsøvfingsfaget ?
- Hvis du har drevet med idrett, er det noen ting du føler du kan dra fordel av inn i kroppsøvfingsfaget Er det noen verdier som kan overføres ?
- Ser du noen likheter/forskjeller mellom idrett og kroppsøvfingsfaget ?
- Tror du deltakelse i idrett kan hjelpe på kroppsøvfingskarakteren ?

### 4 Kjønn :

- Er dere noen gang delt etter kjønn i timene ?
- Er det noen spesielle aktiviteter dette skjer i ?
- Opplever du noe forskjell på din opplevelse av kroppsøving om timen er kjønnsblandet eller delt ?
- Opplever du noen forskjeller i vurderingen mellom gutter og jenter ?
- Synes du sammenligning av elevene bør tas hensyn til i en vurdering ?

### **Vedlegg 2:** Eksempel på utført transkripsjon

Informant 7 :

- Navn og eventuelt andre sensitive personopplysninger er merket for eksempel EGET NAVN, av hensyn til anonymitet
- Intervjuer omtales som I
- Deltaker omtales som X

I : Hei, velkommen!

X : ( Nikker )

I : EGET NAVN, stemmer det?

X: ja det er riktig

I : Alt bra, er du klar for intervju ?

X : Ja, vi kan bare starte

I : Jeg må først bare si at det er helt frivillig. DU kan trekke deg når som helst, velge å ikke svare på spørsmål og trekke tilbake svar

X : jaja, det skal nok gå bra det

I : Da tror jeg vi bare begynner litt. Lurte først på hvordan du liker faget kroppsøving ?

X : Jeg liker det veldig godt. Det er uten tvil yndlingsfaget mitt

I : Hva er det som gjør at du liker det så godt ?

X : Jeg er veldig glad i å være i aktivitet. Det er viktig for alle å være det. Også får man en liten pause fra skolen, eller fra de andre fagene da. Det er litt godt iblant, man har liksom ikke det jobbebepresset på seg i gymmen, så jeg synes jeg kan slippe meg mer løs og slappe litt mer av.

I : Jeg la merke til at du sa press, hva legger du i det ?

X : Det med at vi må sitte stille og jobbe og konsentrere oss. I gymmen får vi beveget oss og det gjør ikke noe om vi snakker litt

I : Har du noen spesielle aktiviteter du liker bedre enn andre ?

X : Jeg går jo på fotball, så jeg liker jo det best. Jeg er veldig glad i å konkurrere også, og det blir det mye av. Vi spiller mye kamper.

I : Har du gått lenge på fotball ?

X : Gått på det siden det gikk ann å begynne. Første klasse tror jeg. Men jeg trener jo sju ganger i uka nå om dagen da.

I : Sju ganger i uka ja. Da satser du virkelig på fotballen ?

X : Ja jeg elsker å spille. Nå spiller jeg hos KLUBB da, og de har veldig fokus på tekniske spillere og det er ikke så bra for meg. Men vi får se hvordan det går, kanskje jeg bytter klubb. Men jeg spiller jo med de som er ett og to år eldre enn meg.

I : Det er gøy. Da har vi jo med et skikkelig talent å gjøre her. Men jeg lurte videre på om du har noen aktiviteter du liker mindre bra ? I kroppsøving

X : Dansing kanskje. Er ikke sånn kjempeille, men er vel det jeg liker minst bra

I : Kan du si noe om hvorfor ?

X : Jeg har jo gått på dans tidligere også, så det høres kanskje litt rart ut. Men da jeg gikk på dans danset vi mye fritt. Jeg synes det er litt kjedelig å danse på skolen, da det går mye tid til å lære koreografi. Og det er kjedelig.

I : Kan du huske din første opplevelse med vurdering i kroppsøvingsfaget og fortelle meg om den ?

X : (tenker) Nei kan ikke huske det

I : Kan du komme på en annen situasjon der du har blitt vurdert ? Det kan være situasjoner der du har fått karakter eller tilbakemeldinger. Eller andre ting du kan huske

X : Ja vi hadde jo en test eller prøve da. I orientering for eksempel

I : Kan du fortelle litt om det ? hvordan opplevde du det ?

X : Det var flere tester da. En der vi skulle finne poster uten tid og en der vi skulle finne poster og bli tatt tid på.

I : Hvordan opplever du sånne tester ?

X : synes det er helt greit med en sånn test. Da får man jo sett hvem som får det til best. Jeg gjorde det ganske bra så synes det var greit.

I : kan jeg spørre hvilken karakter du har i faget ?

X : Fem til seks. Eller du kan si seks til fem

I : Synes du dette er en riktig karakter ?

X : Nei, jeg synes jeg burde fått ren sekser

I : Kan du si noe om hvorfor ?

X : Synes jeg fortjener det. Vet at jeg ikke får det fordi jeg ikke er så aktiv med å være positiv med andre. Men jeg gjør det jeg skal gjøre og gjør det bra, så synes jeg hadde fortjent det.

Synes det blir feil at jeg skal bli trekt ned bare fordi jeg ikke motiverer andre sånn at læreren ser det.

I : Vi snakka jo litt om fotball, eller idrett da tidligere. Hvordan er din oppfatning rundt elever som driver med idrett og ikke i kroppsøvingstimen ?

X : Du merker jo at vi som driver med idrett er mer aktive. VI er ivrigere også har vi mer konkurranseinstinkt.

I : De som ikke driver med idrett er mindre aktive i timene ?

X : Ja, eller ikke alle. Men de er ikke like ivrige på konkurranser og sånt. Men det er jo en del som faktisk sitter stille nesten hver time. De sitter bare på en tjukkas på scenen.

I : Er det noe med idretten du føler du kan dra fordel av inn i kroppsøvingsfaget ?

X : Ja, jeg synes jo alt vi gjør da vi er i aktivitet er gøy. Fordi jeg liker å være i aktivitet. Så har jeg jo fordel at jeg er ganske godt vant med aktivitet, så man får jo en bedre kondis enn de fleste andre for eksempel.

I : Kan du si noe om du opplever noe forskjeller eller likheter mellom idrett og kroppsøving. Du kan for eksempel sammenligne en fotballtrening og en kroppsøvingstime

X : På fotballen er det kanskje mere individuelt mens i gymmen blir det mer som en gruppe man skal gjøre ting. VI trener jo på ting som gjør oss bedre i vår posisjon og har ikke alltid de samme målene. I gymmen øver vi f.eks på de samme tingene og sånn, så det blir ikke noe individuelt.

I : hvis vi tenker litt på verdier, så er jo fair play en verdi som skal gjelde i både idretten og kroppsøvingen, kan du si noe om hvordan du opplever fair play ?

X : På fotballen er vi veldig opptatt av å spille ærlig. Vi har fått beskjed at vi ikke skal legge oss ned for å få frispark eller straffe. Så vi følger reglene. Noen ganger blir det jo litt røft spill, men det kommer ann på dommeren. I gymmen er det ikke alle som er like ivrige på å konkurrere så jeg synes egentlig vi har bra fair play i gymmen.

I : Fair play er jo noe som også kan handle om å samarbeide og å hjelpe andre. Er det noe fokus på det i gymmen ?

X : Ikke noe spesielt føler jeg. Men vi hjelper hverandre da det er naturlig egentlig. Det er ikke noe som trenger å bli trent på eller sagt så mye. Men det hender læreren sier vi skal tenke litt på fair play, men jeg tror ingen bryr seg noe spesielt om det. Det går jo av seg selv.

I : Det fremstår som fotball eller andre ballspill er noe dere har ofte i gymtimene ?

X : Ja

I : Lurte på om du tenker at du har noen fordel fordi du går på fotball og dere har det så mye ? Kan det være med å påvirke karakteren din til å bli høyere tror du ?

X : Ja jeg kan jo ha en fordel av det såklart. Men det er jo litt hva man liker å gjøre utenom skolen så jeg synes det er fair. Alle har jo sine fordeler egentlig.

I : I hvilken grad synes du man bør ta hensyn til sammenligning med andre og egen utvikling i vurdering ?

X : Tenker at begge deler kan være viktig. Synes man skal sammenligne så man ser hvem som er best. Man må jo fortjene en god karakter. Men samtidig må man jo også se på om man blir bedre.

I : Men hvis man skal se på utvikling av seg selv ? Kan det være urettferdig overfor deg som driver med fotball 7 ganger i uka ? Altså da man er på et høyt nivå tar det som regel lenger tid

å utvikle seg enn om man er nybegynner ?

X : Hvis man bare skal se på det så blir det urettferdig. Men jeg opplever at læreren er ganske flink på å se alt sammen da. Assa han ser ikke bare på det, han ser også på hvor god man er og at man gir alt. Han vet jo også hva vi forskjellige i klassen driver med så jeg synes ikke at det er noe som trekker meg ned. Det kunne kanskje gjort det, men jeg opplever ikke det.

I : Opplever du ofte å få tilbakemeldinger da dere er læringssituasjoner i gymtimene ?

X : Ikke så mye egentlig

I : De gangene du får tilbakemelding, hva er det som blir sagt da ?

X : Han sier jo positive ting. Men ikke noe spesielt egentlig

I : Kan du gi noen eksempler på hva han kan si ?

X : Ja at jeg gjør det bra egentlig.

I : Så han prøver mest å være positiv ?

X : Ja

I : Føler du at du får noe utbytte av slike tilbakemeldinger ?

X : Veldig lite egentlig

I : Hva er det du savner da ?

X : Skulle ønske det gikk mer i dybden. Mere på tekniske ting og hvordan man skal gjøre det for å få til noe eller bli bedre på noe. Man får ikke så mye tips for å forbedre seg egentlig. Så det skulle jeg ønske det var mere av.

I : Opplever du at alle elevene får tilbakemelding i cirka like stor grad ?

X : Ja, eller kanskje ikke. Men jeg synes det blir gjort på en bra måte. De som trenger det mest får det mest kanskje. Men alle får litt. Så jeg synes læreren er flink til å se hvem som trenger det

I : Hva mener du med at noen trenger det mer enn andre ?

X : Det er jo noen som sliter litt mer med å få til ting. Så da er det jo bra at de får litt ekstra hjelp.

I : Kjenner du til kompetansemålene i kroppsøvningsfaget ?

X : Nei ?

I : Det er en oversikt over mål som dere skal kunne etter ulike klassetrinn. Kan være å lære ulike danser, ballspill, lage treningsopplegg og sånne ting. Kan du ha hørt om noe lignende ?

X : Nei, egentlig ikke

I : Men da dere arbeider med ulike aktiviteter. Bruker dere noen former for mål ? For å se hva dere skal kunne og hva dere bør kunne. Hva dere skal lære ?

X : Av og til, men det er litt mindre mål da. At vi skal lære å slå ulike type pasninger for eksempel

I : Men av og til det betyr at det ikke er slike mål hele tiden ?

X : nei det er ikke det. Veldig sjeldent egentlig

I : Hvordan får du vite om disse målene ?

X : Læreren sier det

I : Opplever du da at det er tydelig hva som skal til for å få en god karakter ?

X : Ja eller vi kunne sikkert hatt mere mål, men man skjønner jo hva man må gjøre da.

I : Da tenker du på ?

X : Nei, hvis man er god og har bra innsats så får man høy karakter

I : Er det noen egenskaper du føler læreren legger ekstra vekt på når han skal vurdere dere ?

X : Ja det er jo innsats da. Og å være positiv hele tiden.

I : Hvordan legger du merke til at han legger vekt på disse tingene ?

X : Han skryter mye av oss. Han sier ofte at han vil ha full innsats og at man kan få høy karakter ved å gjøre sitt beste hele tiden

I : Er dere ofte delt etter kjønn i timene ?

X : ja, ganske ofte. Sist var nå vi hadde fotballturnering. Men vi har også turneringer i volleyball og innebandy så vi blir ofte delt da også.

I : Er det andre aktiviteter enn turneringer der dere deles relativt fast ?

X : Vi deles ikke alltid da vi har turnering, men ganske ofte. Ellers er det litt sånn at man kan velge mellom flere ting og da deler vi oss på en måte selv. Da blir det ofte guttene og jentene hver for seg, men noen jenter er med oss og noen gutter er med jentene.

I : Opplever du timene forskjellige om de er kjønnsdelt eller ikke ?

X : Jeg synes jentene blir behandlet mer positivt da. Men det er min mening. Men jeg har det bra i timene uansett om vi er delt eller ikke

I : Kan du utdype hva du mener med at jentene blir behandlet mer positivt ?

X : Læreren snakker mer til de og bryr seg ikke så veldig om de ikke gjør som de skal. Han er bare positiv uansett.

I : Opplever du noen forskjell i vurderingen mellom jenter og gutter da ?

X : Ja og det er en ting jeg synes er litt urettferdig. Det er lettere for jentene å få bedre karakter. Og det er bare fordi de er positive og de sier positive ting høyt med vilje for å få bedre karakter. Og det verste er at det virker.

I : Men guttene da, blir dere vurdert annerledes ?

X : Nei kanskje ikke annerledes. Men vi overdriver ikke for å få bedre karakter. Sånn som jeg er ganske rolig så jeg står ikke å heier på de andre eller roper ut positive ting til de. Så de får en fordel der.

I : Synes du det er noen store forskjeller på hvordan jentene oppfører seg i timene i forhold til guttene da ?

X : De gjør litt mer som de ikke skal, men de er rolige da. Også er de mer positive enn oss

I : Hvis du skulle vært lærer for en dag, hvordan ville din perfekte vurdering ha vært ? Hva ville telt ?

X : Alle måtte deltatt. Det skulle vært viktig. Man kan ikke bare sitte der, men man må være med. Det er også viktig hvor god man er. Eller det har mye å si da. Hvis du ikke er blant de beste kan du heller ikke få den beste karakteren synes jeg. Men man kan få en grei karakter hvis man er positiv og snill ovenfor de andre. Så alle disse tingene skulle telt, men at man deltar og hvor god man er hadde vært de viktigste. Også kunne man også fått litt bedre karakter av å vise innsats og være positiv da.

I : Veldig spennende å høre hva du tenker rundt det. Jeg tror vi må si oss ferdig nå. Må bare få sagt at jeg synes du var veldig flink til å svare godt for deg. Tusen takk for at du var med, så må du ha lykke til videre i faget og med fotballen!

X : Bare hyggelig, takk for det.



**Vedlegg 3:** Godkjennelse av prosjektet fra NSD.

Tommy Haugen



Avdeling for lærerutdanning  
Universitet i Agder Gimlemoen  
25 4630 KRISTIANSAND S

Vår dato: 21.10.2016 Vår ref: 49989 / 3 / AGH Deres  
dato: Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

*49989 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student*

*Elevs oppfatning og opplevelse av vurdering i kroppsøvfaget Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder<sup>[SEP]</sup> Tommy Haugen<sup>[SEP]</sup>*

*Marius Olsen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.10.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97 Vedlegg: Prosjektvurdering

Agnete Hessevik

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS	Harald Hårfagres gate 29	Tel: +47-55 58 21 17	nsd@nsd.no	Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data	NO-5007 Bergen, NORWAY	Faks: +47-55 58 96 50	www.nsd.no	

Kopi: Marius Olsen marius.olsen@outlook.com

#### **Vedlegg 4: Samtykkeskjema benyttet i forbindelse med utvalg av informanter**

### **Forespørsel om deltakelse i Forskningsprosjekt**

#### **Bakgrunn og formål:**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å avdekke hvordan elever opplever vurderingspraksisen i kroppsøvfingsfaget. Dette er tilknyttet en masteroppgave som utføres i samarbeid med UIA, der opplesningene som samles inn vil benyttes til å skrive denne oppgaven. Prosjektet vil handle om fastsatt sluttarakter og om tilbakemeldinger som blir gitt til elevene under arbeid. Det vil derfor undersøkes hva slags type tilbakemeldinger elevene får, samt hvor ofte de opplever å få disse.

Følgende person ønskes å delta i studien med bakgrunn i at denne er elev på ungdomstrinnet i norsk skole, og derav deltar i faget kroppsøving.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?:**

Deltakelse i denne studien innebærer et personlig intervju, der varigheten anslås å være mellom 20 og 30 minutter. Eleven vil her bli spurt om sine opplevelser knyttet opp mot vurderingspraksis i kroppsøvfingsfaget, og også få muligheten til å komme med ønsker og refleksjoner knyttet til dette. Det vil bli samlet inn personidentifiserende opplysninger gjennom navn på de som er med på studien. Det vil i tillegg bli gjort notater fra intervjuet. Navneliste på deltakere og notater gjort i forbindelse med intervjuene vil bli trygt oppbevart på innelåst og passordbeskyttet datamaskin.

Deltaker i studien har full rett til å se intervjuguiden som benyttes og notatene som er blitt gjort. Dette gjelder også deltakerens foresatte.

Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata, NSD.

**Hva skjer med informasjonen om deg?:**

Personopplysningene som blir hentet inn vil bli behandlet konfidensielt. Det vil derfor ikke være mulig for andre å kjenne igjen det du har fortalt. Opplysningene vil først og fremst bli behandlet av student, men også i samarbeid med veileder. Informasjonen vil oppbevares på passordbeskyttet og innelåst datamaskin.

Dette prosjektet skal avsluttes 01.10.17 og alle opplysninger student og veileder sitter på, vil da bli slettet og ikke kunne brukes.

**Frivillig deltakelse:**

Det er helt frivillig og delta i studien og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å måtte oppgi noe årsak for dette. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger som er samlet inn bli slettet umiddelbart.

Om man ønsker å delta, eller skulle trekke seg fra studien vil dette absolutt ikke ha noen innvirkning på elevens relasjon til skolen eller vurderinger i kroppsøvfingsfaget.

Dersom du har noen spørsmål om studien er du hjertelig velkommen til å ta kontakt med student (Marius Olsen 99418710) eller veileder (Tommy Haugen 38142327).

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta :

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Student : Marius Olsen 99418710 / marius.olsen@outlook.com

Veileder : Tommy Haugen 38142327 / tommy.haugen@uia.no